

# **Educação de Jovens e Adultos em Diferentes Tempos e Espaços da Vida**

**Luís Alcoforado**

**Márcia Regina Barbosa**

**Adriana Alves Fernandes Costa**



**Educação de Jovens e Adultos em  
Diferentes Tempos e Espaços da Vida**

**Luís Alcoforado**

**Márcia Regina Barbosa**

**Adriana Alves Fernandes Costa**

TÍTULO

Educação de Jovens e Adultos em Diferentes Tempos e Espaços da Vida

ORGANIZAÇÃO

Luís Alcoforado, Márcia Regina Barbosa e Adriana Alves Fernandes Costa

TEXTOS

Adriana Alves Fernandes Costa, Alessandra Sampaio Cunha, Andreia Inês Francisco Ventura, António Manuel Rochette Cordeiro, Ascísio dos Reis Pereira, Bernardo Tadeu Machado Verano, Cristina Manuela Sá, David Mallows, Dayana Dourado de Oliveira, Délio Roberto Freire, Elenita Eliete de Lima Ramos, Elisângela Lambstein Franco de Moraes, Elizete Helena Alves Cruz, Eudes Pavel Saraiva de Souza, Fernando Augusto Groh De Castro Moura, Francisco Evangelista, Helenória de Albuquerque Mello, Ivonete Barreto de Amorim, João Clemente de Souza Neto, João Paulo Assunção Borges, João Pedro Gaspar, João Silva Rocha, José Pedro Amorim, Juracy Machado Pacífico, Karla Cristina Walter, Kelliane Mendes Cunha Santana, Krzysztof Dworak, Luana Thomazetto Rossato, Luciana Mesquita, Luís Alcoforado, Marcelo Máximo Purificação, Márcia Eliane Leindcker da Paixão, Márcia Regina Barbosa, Maria Cecília de Paula Silva, Maria da Glória Carvalho Moura, Maria de Fátima Leite Gomes, Maria de Lourdes Carvalho, Maria de Lourdes Paz S. Soares, Maria do Carmo Lacerda Barbosa, Maria do Rosário de Fátima Fortes Braga, Maria Fernanda dos Santos Alencar, Maria Fernanda Gaspar, Maria Odalice Aviz de Jesus, Max D'agostin de Mello, Micheline Veras de Moura, Neide Borges Pedrosa, Nicolás Esteban Castro Heufemann, Nivia Maria Vieira Costa, Norma Cristina Vieira Costa, Orlando Coelho Barbosa, Priscila de Lima e Silva Dutra, Renata dos Santos Reis, Roseli Machado L. Nascimento, Rozangela Conceição Oliveira, Sandra Célia Coelho, Sílvia Machado Citrini, Talita Maria Soares da Silva, Targelia de Souza Albuquerque, Váldina Gonçalves da Costa e Zéu Palmeira Sobrinho

REVISÃO TÉCNICA E EXECUÇÃO GRÁFICA

Luciana Mesquita

CAPA

MinervaCoimbra

1ª EDIÇÃO

Dezembro de 2020

ISBN

978-972-798-485-5

EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

MinervaCoimbra

Ngray, Lda - Torre do Arnado, Rua João de Ruão, n.º 12 - 1º  
3000-229 Coimbra, Portugal • Telef. +351 927 224 974  
minervacoimbra@gmail.com www.minervacoimbra.pt

## Apresentação

As últimas décadas ajudaram a consensualizar a convicção de que a educação se estende, inevitavelmente, a todos os tempos e espaços da vida. Não é, naturalmente, uma ideia nova. Basta recordar Comênio que, há mais de três séculos e meio, na sua *Pampaedia*, defendia que a educação deveria iniciar-se com a Escola Pré Natal, continuar em mais seis escolas (Infância, Puerícia, Adolescência, Juventude, Idade Adulta, Velhice), que deveriam acompanhar outras tantas idades da vida, para terminar na Escola da Morte, destinada a envolver-nos educativamente até aos últimos momentos da nossa existência terrena. Em termos de finalidades, organização e metodologias, estas escolas eram pensadas para ter as suas especificidades próprias, podendo identificar-se as diferenças entre as atividades educativas que, de forma predominante, preparavam para a vida, baseando-se em aprendizagens “por prelúdios” e outras que se suportavam na ideia de aquisições e mudanças resultantes de “ações concretas”, destinadas a reforçar a capacidade de “navegar no mar da própria vida”, numa conjugação virtuosa e simultânea de “prudência e vontade decidida”.

Consagrada assim, desde o início da construção do pensamento pedagógico ocidental, a necessidade de equacionar uma educação para todos, preocupada com todas as dimensões da vida e da ação humana, ela acabou por se tornar uma verdadeira inevitabilidade, por razões epistemológicas, culturais, tecnológicas e profissionais, que as acelerações mais recentes das dinâmicas pessoais e sociais vieram potenciar, levando a reforçar o entendimento generalizado, já referido, e começando a desafiar as políticas públicas a serem pensadas e desenvolvidas com pressupostos e orientações bem diferentes. Na verdade se, pelas razões apontadas, a educação se deve estender a toda a vida e alargar-se a todos os contextos onde (inter)agimos, através de práticas formais, não formais e informais, precisamos de (re)pensar as possibilidades educativas e as responsabilidades políticas das diferentes instâncias dos estados, para que possam ser transformados em educativos, todos os nossos tempos e espaços da vida.

Temos constatado que, quer ao nível das organizações transnacionais, quer dos estados nacionais, quer ainda dos poderes mais localizados, tem surgido a

reafirmação de vontades para enfrentar esta necessidade, normalmente vertidas em discursos bem elaborados e legislação bem-intencionada que nem sempre se traduz na implementação das práticas necessárias. Se temos assistido a avanços muito significativos no que respeita à generalização da Educação Infantil, ou Pré-escolar e se temos vindo a consagrar o direito de todas as crianças e adolescentes estarem mais tempo nas escolas, diversificando as suas experiências educativas, a verdade é que as outras idades da vida ainda continuam a ser minorizadas na generalidade das responsabilidades, competências e iniciativas das diferentes instâncias e níveis dos poderes públicos. De igual forma, apenas muito marginalmente os ambientes informais de educação são considerados e pensados com intenção educativa e transformadora.

Por tudo isto, as políticas educativas destinadas aos Jovens Adultos, aos Adultos e aos Idosos confrontam-se, recorrentemente, com três tipos de problemas inter-relacionados, que dificultam a contribuição que pode ser esperada da educação para as mudanças necessárias e desejadas, ao nível individual e coletivo. Em primeiro lugar, há uma dificuldade evidente em envolver as pessoas que, pelo seu percurso de vida, foram afastando de experiências educativas. Depois, tem vindo a revelar-se muito pouco consequente a necessidade, enunciada por investigadores e profissionais, de prosseguir a construção de uma especificidade, ao nível do domínio epistemológico e do campo de práticas educativas para estas pessoas. Por fim, as idiossincrasias, próprias do paradigma socioeconómico dominante, têm criado obstáculos reais ao contributo que a educação pode representar para uma transformação efetiva da vida das pessoas e das comunidades (culturais, de vizinhança, profissionais...), permitindo-lhes um maior controlo racional sobre as suas próprias vidas e a construção do seu futuro.

Estudar, compreender e propor contributos para minorar progressivamente o efeito desta inter-relação deve ser o objetivo das Universidades e de quem trabalha e investiga neste domínio. Assim como deve ser uma obrigação criar espaços de diálogo e de produção conjunta que ajude a alargar o debate e a multiplicar as probabilidades de encontrar soluções mais adequadas. É exatamente isso que este livro procura testemunhar. O hábito de colegas da Educação e Formação de Jovens e Adultos dialogarem sobre os problemas subjacentes à

orientação, políticas, organização, metodologias e avaliação das práticas educativas e a necessidade de testemunhar esses diálogos em textos que possam alargar e multiplicar os debates, o esforço compreensivo e o desafio de construção de novas propostas e soluções.

*Luís Alcoforado*

*Márcia Regina Barbosa*

*Adriana Alves Fernandes Costa*





# Índice

<b>Apresentação</b> .....	i
<i>Luís Alcoforado</i>	
<i>Márcia Regina Barbosa</i>	
<i>Adriana Alves Fernandes Costa</i>	
<b>1. Alfabetização e Literacia de Pessoas Adultas: Uma Análise Crítica da Terminologia, Segundo Dicionários de Língua Portuguesa dos Últimos 100 Anos</b> .....	1
<i>José Pedro Amorim</i>	
<i>David Mallovs</i>	
<b>2. Narrativas e Experiências: A Extensão Rural no Processo de Formação das Jovens Amazonenses</b> .....	39
<i>Sílvia Machado Citrini</i>	
<i>Adriana Alves Fernandes Costa</i>	
<b>3. Intervenção Comunitária Escolar por meio de uma Cartilha Amazônica de Conhecimentos Ecológicos Locais</b> .....	57
<i>Priscila de Lima e Silva Dutra</i>	
<i>Norma Cristina Vieira Costa</i>	
<i>Nivia Maria Vieira Costa</i>	
<b>4. Educação e Intervenção Comunitária na Festa da Boa Morte: Memórias de Corpos e Culturas</b> .....	71
<i>Maria Cecília de Paula Silva</i>	
<b>5. A Educação de Jovens e Adultos para a População do Campo: a Contribuição do MST na Experiência de Pernambuco</b> .....	89
<i>Maria Fernanda dos Santos Alencar</i>	
<b>6. Dinâmica e Vivência dos/as Pescadores/as Artesanais: Diálogo de Saberes em Itapissuma/PE</b> .....	105
<i>Talita Maria Soares da Silva</i>	
<i>Márcia Regina Barbosa</i>	
<b>7. A Cultura Afro-Brasileira no Espaço Escolar por meio da Capoeira</b> .....	123
<i>Elisângela Lambstein Franco de Moraes</i>	
<b>8. Educação e Intervenção Comunitária na Amazônia Oriental: Luta e Resistência de Mulheres</b> .....	141
<i>Norma Cristina Vieira</i>	
<i>Maria Odalice Aviz de Jesus</i>	
<i>Alessandra Sampaio Cunha</i>	
<b>9. Os Desafios do Ensino da EJA no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico - PE/Brasil</b> .....	155
<i>Eudes Pavel Saraiva de Souza</i>	
<i>Délio Roberto Freire</i>	
<i>João Silva Rocha</i>	

<b>10. Visão e Conhecimento dos Agentes Comunitários de Saúde e dos Usuários Acerca do Núcleo Ampliado de Saúde da Família.....</b>	<b>175</b>
<i>Karla Cristina Walter</i>	
<i>Micheline Veras de Moura</i>	
<i>João Paulo Assunção Borges</i>	
<i>Luana Thomazetto Rossato</i>	
<b>11. Reconhecimento de Saberes em um Contexto de Privação de Liberdade: Limites e Possibilidades da Rede CERTIFIC .....</b>	<b>187</b>
<i>Elenita Eliete de Lima Ramos</i>	
<i>Fernando Augusto Groh De Castro Moura</i>	
<i>Max D'agostin de Mello</i>	
<b>12. A Importância do Trabalho nos Construtos dos Jovens com Historial de Acolhimento Residencial.....</b>	<b>201</b>
<i>João Pedro Gaspar</i>	
<i>Maria Fernanda Gaspar</i>	
<i>Andreia Inês Francisco Ventura</i>	
<b>13. Política de Educação e População Prisional: A Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, em João Pessoa – PB .....</b>	<b>215</b>
<i>Helenória de Albuquerque Mello</i>	
<i>Maria de Fátima Leite Gomes</i>	
<b>14. Pedagogia Paulo Freire em Espaço Institucional de Privação de Liberdade: Construindo Práticas Educativas Emancipatórias com Adolescentes no Centro de Atendimento Socioeducativo - CASE/PE .....</b>	<b>235</b>
<i>Targelia de Souza Albuquerque</i>	
<i>Maria de Lourdes Paz S. Soares</i>	
<b>15. As Mulheres no Cárcere em Santa Maria: Uma Proposta Emancipatória na Educação de Jovens Adultas.....</b>	<b>257</b>
<i>Elizete Helena Alves Cruz</i>	
<i>Ascísio dos Reis Pereira</i>	
<i>Márcia Eliane Leindcker da Paixão</i>	
<b>16. A Educação Física na Socialização de Mulheres Privadas de Liberdade: Um Estudo no Conjunto Penal de Feira de Santana, Bahia, Brasil .....</b>	<b>271</b>
<i>Rozangela Conceição Oliveira</i>	
<b>17. Educação de Jovens e Adultos em Diferentes Contextos: Desafios para a Formação de Professores .....</b>	<b>295</b>
<i>Maria da Glória Carvalho Moura</i>	
<i>Francisca das Chagas Silva Lina</i>	
<b>18. Educação de Jovens e Adultos e Intervenção Comunitária: Experiências e Narrativas.....</b>	<b>311</b>
<i>Renata dos Santos Reis</i>	
<i>Adriana Alves Fernandes Costa</i>	

<b>19. Educação Global no Âmbito da Formação de Professores: Perspetivas e Desafios na Cartografia de Investigações Brasileiras e Portuguesas.....</b>	<b>327</b>
<i>Luciana Mesquita</i> <i>Cristina Manuela Sá</i>	
<b>20. A Educação Ambiental no Brasil e sua Proposta de Aplicação Formal pela Secretaria de Educação do Distrito Federal .....</b>	<b>347</b>
<i>Bernardo Tadeu Machado Verano</i> <i>Luís Alcoforado</i> <i>António Manuel Rochette Cordeiro</i>	
<b>21. Mestrado Profissional Intervenção Educativa e Social: Intervenção em Contextos Diversos.....</b>	<b>361</b>
<i>Ivonete Barreto de Amorim</i> <i>Marcelo Máximo Purificação</i>	
<b>22. Pesquisas no Mestrado Profissional em Educação Escolar no Norte do Brasil e a Intervenção Comunitária .....</b>	<b>375</b>
<i>Juracy Machado Pacífico</i> <i>Francisco Evangelista</i> <i>Neide Borges Pedrosa</i> <i>Váldina Gonçalves da Costa</i>	
<b>23. Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES): Possibilidade de Interiorização e Internacionalização da Pesquisa na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Brasil.....</b>	<b>393</b>
<i>Krzysztof Dworak</i> <i>Sandra Célia Coelho</i>	
<b>24. Integração Ensino Serviço-Comunidade: A Experiência com a Metodologia da Problematização no Eixo Integrador do Curso de Medicina de uma Universidade Brasileira .....</b>	<b>411</b>
<i>Maria do Carmo Lacerda Barbosa</i> <i>Maria do Rosário de Fátima Fortes Braga</i> <i>Nicolás Esteban Castro Heufemann</i>	
<b>25. Experiência com a Elaboração de Projetos de Intervenção na Conclusão do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde no Maranhão - Brasil.....</b>	<b>429</b>
<i>Maria de Lourdes Carvalho</i> <i>Dayana Dourado de Oliveira</i> <i>Kelliane Mendes Cunha Santana</i>	
<b>26. Formação Social da Juventude: A Cultura e a Política como Desafio Ético..</b>	<b>449</b>
<i>Francisco Evangelista</i> <i>João Clemente de Souza Neto</i>	
<b>27. A Democracia e a Cidadania no Brasil e o Ciberespaço: A Educação e a Política como Alvos.....</b>	<b>467</b>
<i>Zéu Palmeira Sobrinho</i>	
<b>28. Deslocamentos: Transferências, Afastamentos, Desvios e Apropriações.....</b>	<b>487</b>
<i>João Clemente de Souza Neto</i> <i>Orlando Coelho Barbosa</i> <i>Roseli Machado L. Nascimento</i>	



# 1.

## **Alfabetização e Literacia de Pessoas Adultas: Uma Análise Crítica da Terminologia, Segundo Dicionários de Língua Portuguesa dos Últimos 100 Anos**

José Pedro Amorim<sup>1</sup>

David Mallows<sup>2</sup>

### **Resumo**

Com o pressuposto de que as palavras importam, porque configuram representações, políticas e práticas muito distintas, analisamos os conceitos de “alfabetização” e de “literacia”, bem como as respetivas famílias de palavras, em seis dicionários de língua portuguesa, de Portugal, publicados nos últimos cem anos. A análise foca dois conjuntos de palavras: aquelas que definem as pessoas segundo a possibilidade que têm, ou não, de ler e escrever (e.g., analfabeto e alfabetizado, iletrado e letrado, iliterato e literato) e essouras que representam o “fenómeno” da leitura e da escrita (e.g., analfabetismo e alfabetização, iletrismo e letrismo, iliteracia e literacia). A análise sugere a forma dicotómica e frequentemente depreciativa como têm sido representadas as pessoas que não podem ler nem escrever. O texto reforça a importância de escolher uma terminologia que seja precisa e adequada, respeitadora e positiva das pessoas, seja qual for a sua possibilidade de decifrar ou produzir palavras escritas.

**Palavras-chave:** Literacia de Pessoas Adultas; Alfabetização de Pessoas Adultas; Educação de Pessoas Adultas; Terminologia.

### **Adult literacy: a critical analysis of terminology according to Portuguese language dictionaries of the last 100 years**

### **Abstract**

This paper starts from the assumption that words matter, that our use of words produces different representations, policies and practices and that these in turn impact on our lived experience of the phenomenon described. In the paper we analyse the representation of concepts of “literacy” in six Portuguese-language dictionaries from Portugal, published over the last hundred years. The analysis centres on two sets of words: those that define people according to their ability to read and write (e.g., illiterate and literate); and those that define the “phenomenon” of reading and writing (illiteracy and literacy). The analysis suggests that people who cannot read or write have been represented in Portuguese discourse using terminology that is dichotomous and often derogatory. The paper suggests that we should work to identify and select terminology that is accurate and appropriate, respectful and positive of people, regardless of their ability to decipher or produce written text.

**Keywords:** Adult Literacy; Adult Education; Terminology.

---

<sup>1</sup> CIE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, e Instituto Paulo Freire de Portugal. E-mail: jpamorim@fpce.up.pt

<sup>2</sup> University College London, Institute of Education. E-mail: d.mallows@ucl.ac.uk

É consabido que as palavras geram ações, isto é, diferentes concepções dão origem a práticas distintas (Crowther & Tett, 2011). Como dizia Paulo Freire, “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória” (1999, p. 68). Como com outras áreas e temas, a linguagem usada – pela população em geral, decisoras e decisores políticos, meios de comunicação social, académicas/os e investigadores/as, docentes e profissionais do campo, entre outros – dá forma às representações sobre a literacia de pessoas adultas (Duncan & Schwab, 2015, p. 4). E é sobre essas representações, que podem ser muito distintas, que se desenham políticas e desenvolvem práticas.

Com este pressuposto, a ELINET – *European Literacy Policy Network*, mais especificamente, um dos autores deste texto, em colaboração com duas colegas, desafiaram, em 2014, e através de um questionário, representantes de diversos países europeus a identificar e definir a terminologia relacionada com a literacia de pessoas adultas. Perguntava-se, por um lado, como se designam estas pessoas (“literatas”, “iliteratas” ou que, não sendo “iliteratas”, podem querer ou necessitar de melhorar a sua literacia)<sup>3</sup> e, por outro, a atividade de, com pessoas adultas, ensinar e aprender a ler e a escrever. Consideravam-se, nas várias perguntas, domínios sociais distintos – quotidiano e meios de comunicação social, discurso científico e domínio da política –, bem como significados “literais” e conotações subjacentes.

No ano seguinte, em Hamburgo, no Instituto da UNESCO de Aprendizagem ao Longo da Vida, esta rede promoveu um seminário sobre o conceito de literacia, no qual participámos. Foi possível perceber, tanto nas respostas ao questionário como no encontro de Hamburgo, a dificuldade de, em cada uma das doze línguas representadas, usar uma terminologia que fosse precisa e adequada, respeitadora e positiva, evitando acalentar uma visão deficitária sobre as pessoas adultas (Duncan & Schwab, 2015), e considerando, como é imprescindível, a história e a cultura muito distintas de cada um destes países (e até das diferenças regionais e contextuais dentro de cada país). Foi possível perceber também a dificuldade de tradução entre diferentes línguas. Ainda que o termo “literacia”<sup>4</sup>apareça frequentemente como equivalente linguístico de “*literacy*”, quais os significados deste conceito em Portugal? Quando terá aparecido? E porquê? O que o distingue de outros conceitos também usados, como o de “alfabetização”, por exemplo?

No Brasil, a tradução de “*literacy*” por “letramento” tem gerado um debate que vale a pena estender a Portugal, onde, parece-nos, o conceito de “literacia” tem merecido

---

<sup>3</sup> No original, falava-se de “*literacy*”, “*literate*” e “*illiterate*”.

<sup>4</sup> Em Portugal. No Brasil, diz-se antes “letramento”.

menos contestação, o que não significa que não seja merecedor de atenção. Bem pelo contrário, diríamos, dada a sua polissemia e até, como veremos, a história destes conceitos e a posição política bem distinta que lhes pode estar subjacente. Como refere Luís Rothes (2018, p. 1), “no momento que se prepara um Plano Nacional de Literacia de Adultos, são bem-vindos todos os contributos para a clarificação conceptual deste campo”.

Ora, no Brasil, como dizíamos, podem descortinar-se duas perspetivas antagónicas. De um lado, e para Magda Soares (2004, p. 47), letramento é um conceito “novo” que surge em resposta a “novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita”, significando o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Para esta autora, a alfabetização corresponde à “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (p. 47).

Segundo Moacir Gadotti, por sua vez, o conceito de letramento representa um “retrocesso”, uma “tentativa de esvaziar o carácter político da educação e da alfabetização”, “uma posição ideológica que busca negar toda a tradição freiriana que insistia na educação como um ato político”, uma redução da “alfabetização à ‘lecto-escritura’, como se diz em espanhol, a um letramento instrucionista” (2008, p. 76).

Este texto, então, procura constituir-se como um contributo para este debate, situado em Portugal, no final da segunda década do século XXI. O nosso objetivo é, antes de mais, procurar tornar cada vez mais clara a nossa perspetiva em relação a este tema, onde haverá muitas “falsas dicotomias”, como refere Karen Harris (2018), a propósito da psicologia educacional. Dito de outro modo, ainda que reconheçamos que este campo não está isento de guerras de palavras e de paradigmas (Gage, 1989; Harris, 2018), o posicionamento político de cada um/a relativamente ao tema não é inócuo. O nosso não é neutro, como nenhum o é, e assumimo-lo logo no título deste texto, quando usámos a palavra crítico, com um sentido assumidamente freiriano.

Para tal, procuraremos aprofundar o exercício feito no âmbito da ELINET, mas desta vez apenas para a língua portuguesa, e tal como estabelecida por dicionários ao longo dos últimos cem anos, de modo a percebermos do que falamos quando usamos os conceitos de alfabetização e de literacia, e como definimos as pessoas a partir destes conceitos. É isso que procuramos fazer de seguida, com a preocupação de encontrar palavras que descrevam de forma tão rigorosa quanto respeitadora o “fenómeno” e as pessoas que têm, ou não, a possibilidade de ler e escrever.

## **Algumas notas sobre o método**

Como dizia Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*, “o tempo dedicado à consulta de dicionários, de enciclopédias, para a elucidação do que estamos lendo é tempo de estudo e não perda de tempo. Às vezes, as pessoas prosseguem a leitura esperando, magicamente, na próxima página, captar o significado da palavra caso ela apareça de novo” (1999, p. 76). Não se pode dizer, a propósito da alfabetização e da literacia, que estejamos à espera da “próxima página” para perceber o seu significado. Não obstante, a polissemia destes conceitos, mesmo no discurso científico – e esta é uma análise que estamos a desenvolver em paralelo –, levou-nos ao estudo destes vocábulos, e das respetivas famílias de palavras, formadas a partir dos radicais “letra” e “alfabeto”, em seis dicionários de língua portuguesa, de Portugal, publicados em momentos distintos da história portuguesa, particularmente no que respeita à alfabetização (ou literacia) das pessoas adultas.

Creemos que os dicionários são instrumentos importantes para essa clarificação conceptual, muito embora reconheçamos algumas limitações deste método. Em primeiro lugar, os dicionários representam uma tentativa de estabilizar a língua, que é dinâmica e se desdobra em diferentes usos. Em segundo lugar, há outras fontes, designadamente científicas, onde os conceitos em apreço são tratados de forma mais aprofundada e complexa do que os dicionários. Em terceiro lugar, temos consciência de que a escolha dos dicionários condiciona muito os resultados que obtivemos, na medida em que há diferenças entre os próprios dicionários, não apenas relacionadas com o momento histórico. Neste trabalho optámos por dicionários muito distintos, cuja escolha recaiu num critério de conveniência: aqueles de que dispomos ou cujo acesso nos era possível.

Apesar destas limitações, concordamos com Soares quando diz que as “pesquisas [...] em dicionários contribuem sobremaneira para a datação de fatos, idéias e fenômenos e para a identificação do processo de transformação desses fatos, idéias e fenômenos ao longo do tempo.” (Soares, 2004, p. 16). Os dicionários são, diríamos ainda, instrumentos fundamentais para estudar o significado das palavras, embora, repetimos, os significados não se restrinjam àqueles que são dicionarizados.

### ***A escolha dos dicionários***

*Diccionario Contemporaneo da LinguaPortuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)*

O primeiro dos dicionários escolhidos é de 1925. Em Portugal, a Primeira República começa com a queda da monarquia, em 5 de outubro de 1910, e termina com o golpe de 28 de maio de 1926, que dá origem à ditadura. Este é, com o pós-25 de abril de 1974,



um dos dois períodos mais fervilhantes no que diz respeito à educação, designadamente de pessoas adultas. Como referem Licínio Lima et al. a respeito deste período da História de Portugal,

(...) o movimento associativo popular, as associações de operários, as federações e uniões de sindicatos, sobretudo nos grandes centros urbanos, promoveram desde os finais do século XIX e durante a Primeira República, diversas actividades no domínio da educação de adultos (lato senso) – organização de bibliotecas, criação de grupos dramáticos, promoção de palestras, acções de alfabetização, cursos diversos, e até acções em colaboração com a Universidade Popular, através das suas secções sindicais. Durante a República, a criação de inúmeras sociedades de instrução e recreio, muitas das quais ainda hoje activas, e a peculiar luta contra o analfabetismo empreendida pelo regime republicano, favoreceram a multiplicação das bibliotecas populares, das aulas de leitura e aulas nocturnas, e de outros instrumentos de educação popular. (Lima, Estevão, Matos, Melo, & Mendonça, 1988, pp. 74-75)

*Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)*

O segundo data de 1949, quando a ditadura já tinha uma longevidade de mais de vinte anos. Parece-nos um momento importante pelo facto de, a par de um “obscurantismo programado” (Melo, 2012), ser a década de 1930 aquela em que a taxa de analfabetismo reduziu de forma mais acentuada (Nóvoa, 2005). Importa lembrar que logo a seguir, entre 1953 e 56, surge a Campanha Nacional de Educação de Adultos (Silva, 1990), no âmbito da qual são lançados os filmes do Zé Analfabeto, interpretados por Vasco Santana (Barcoso, 2002).

*Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)*

O terceiro dicionário é de 1970s<sup>5</sup>, uma década marcada por um dos acontecimentos mais significativos da História de Portugal, a revolução de 25 de abril, que, como dizem Isabel Gomes et al.,

(...) abriu caminho ao florescimento de um clima criativo, energético e cooperativo que levou a sociedade portuguesa a um intenso movimento participativo, com o desenvolvimento de uma miríade de iniciativas que tentavam lidar com os profundos problemas enfrentados depois do colapso da mais longa ditadura na Europa Ocidental (1926-1974). (Gomes, Amorim, Correia, & Menezes, 2015, p. 69, tradução nossa)

Este foi, como dissemos já, um período excecional no campo da educação de pessoas adultas, com o surgimento de diversas campanhas de alfabetização de inspiração freiriana (Gomes et al., 2015) e, em 1979, do Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA) (ME/DGEP, 1979).

---

<sup>5</sup> Em bom rigor, a edição consultada não é datada. Não podemos, como tal, assegurar que tenha sido publicada nos anos 1970. Aquilo que sabemos é que o Avô de um dos autores deste trabalho a adquiriu na Feira do Livro do Porto, em 25 de maio de 1974, justamente um mês após o 25 de abril. É um critério discutível, reconhecemos, mas foi aquele que presidiu à seleção deste dicionário.

*Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)*

O quarto dicionário, de 1989, foi publicado após à entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (antecessora da União Europeia), em 1986. Este é um período importante também para a educação de pessoas adultas, nomeadamente pelo facto de 1990 vir a ser o Ano Internacional da Alfabetização. Em 1989, surge uma das primeiras publicações, em Portugal, a propósito dos conceitos de literacia e de alfabetização (Sim-Sim, 1989).

*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa (2001)*

O quinto dicionário surge no princípio do século XXI, após a publicação do primeiro Estudo Nacional de Literacia (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996) e de um estudo internacional de aferição da literacia das pessoas adultas, no qual Portugal participou também (OECD, 1990s).

*Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa, em linha (2019)*

Finalmente, o sexto dicionário procura ser o mais atual possível. Consultámos, por isso, um dicionário em linha, da Porto Editora.

## **Análise e discussão de dados**

Como dissemos, procurámos nos seis dicionários palavras geradas com base em “alfabeto” e “letra”, por isso, as famílias de palavras dos conceitos de “alfabetização” e de “literacia”. Percebemos que as palavras se dividiam em dois grandes grupos: aquelas que nomeiam e qualificam as pessoas segundo a possibilidade que têm, ou não, de ler e/ou escrever, de um lado, e aquelas que procuram designar a própria im/possibilidade. Como se prenuncia, em cada grupo, os vocábulos distribuem-se de forma antonímica. São essas antonímias que procuraremos compreender em subsequência.

### ***As pessoas e as antonímias que as representam de forma dicotómica***

Quando olhamos para a forma como os dicionários nomeiam e qualificam as pessoas, de acordo com a possibilidade de ler e escrever, verificamos um predomínio de palavras formadas a partir do radical “letra” em relação àquelas derivadas de “alfabeto”. São dezasseis contra três, respetivamente (ver Quadro 1).

Observa-se ainda que as palavras se dividem globalmente em dois conjuntos de palavras: negativas e positivas, sendo possível estabelecer uma relação antonímica entre elas: “analfabeto” e “alfabeto”, “iletrado” e “letrado”, “iliterato” e “literato”, como veremos adiante.

Percebe-se outrossim que há mais palavras negativas do que positivas, onze para oito. Este resultado poderá não ser surpreendente, uma vez que, como diz Magda Soares, na língua inglesa, “o *Oxford English Dictionary* regista o termo *illiteracy* desde 1660, ao passo que seu contrário *literacy* só surge no fim do século XIX” (Soares, 2004, p. 21). Segundo a autora, começámos por necessitar dos termos negativos – como “analfabetismo”, para designar “o estado de analfabeto” – e, só recentemente, fruto de “intensas demandas sociais”, passou a ser necessário designar “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever” (Soares, 2004, p. 20). O período a que se referem os dicionários portugueses que analisámos não permite concluir nada acerca da origem e, por conseguinte, da antiguidade destas palavras na língua portuguesa, pelo que valeria a pena que investigação subsequente estendesse a análise a um passado mais distante. Ainda assim, se considerarmos apenas o período em análise, percebemos que a palavra “alfabeto”, como antónimo de “analfabeto” (dicionarizada desde 1925), surge efetivamente depois: em 1949. Já as palavras “letrado” e “literato”, de um lado, e “iliterado” e “iliterato”, de outro, aparecem desde 1925 até aos dias de hoje.

Quadro 1: Palavras negativas e positivas para nomear e/ou qualificar a pessoa segundo a im/possibilidade de ler e escrever<sup>6</sup>

<b>Negativo</b>	<b>Positivo</b>
Analfabeto (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001, 2019)	Alfabeto (1949, 2001) Alfabetizado (2001, 2019)
Iletrado (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001, 2019)	Letrado (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001, 2019) Leterado (1925) Letradete (1925, 1949) Letrudo (1925, 1949, 1970s, 1989, 2019)
Iliterato (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001, 2019) Iliterado (1925, 1949) Literataço (1925, 1949, 1970s, 1989, 2019)* Literatagem (1925, 1949)* Literateiro (1925, 1949)* Literatelho (1925, 1949, 1970s, 1989, 2019)* Literaticho (1949)* Literatiço (1925, 1949)* Literatiqueiro (1925, 1949*, 1989, 2019)	Literato (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001, 2019) Literator (1949)
* Depreciativo	

<sup>6</sup> Com vista a facilitar a leitura do texto, incluímos apenas o ano de publicação dos dicionários.

De referir ainda o facto de o feminino destas palavras só ser registado nos dicionários do século XXI. Significa isto dizer que, durante todo o século XX, o feminino esteve subentendido no (e subordinado ao) género masculino de cada vocábulo. A única exceção é “literata”, com uma entrada específica no dicionário de 1925, significando “escritora; mulher que compôs obras literárias”.

### *Analfabeto vs. alfabeto e alfabetizado*

Na primeira antonímia, a palavra “alfabeto” está presente nos dicionários de 1949 – enquanto nome, com o sentido de “pessoa que tem instrução (por oposição a analfabeto)” – e de 2001 – qualificando a pessoa que “sabe ler e escrever” e nomeando essa mesma pessoa ou aquela “que foi alfabetizada”, em ambos os casos, o contrário de “analfabeto”.

“Alfabetizado”, por sua vez, surge antes como adjetivo, em 2001, e agora também como substantivo (2019). A pessoa alfabetizada “aprendeu as primeiras letras” (2001), “fez a instrução primária” (2001), “aprendeu a ler e a escrever” (2001, 2019). Cuidamos ser pertinente sublinhar a dupla aceção subjacente à definição de 2001: de um lado, o facto de aprender a ler e a escrever; do outro, o processo de escolarização, que não são exatamente a mesma coisa (e.g., Benavente et al., 1996).

A propósito destes termos, parece haver uma evolução, através da qual “alfabeto” possa vir a ser substituído por “alfabetizado”. Importa notar, porém, que os significados são diferentes: “alfabetizado” refere-se sempre ao passado – e, de facto, a palavra tem origem no participio passado de “alfabetizar” –, isto é, ao que a pessoa aprendeu ou à instrução que fez. Já “alfabeto”, sendo mais abrangente, inclui esse passado, de instrução e/ou de aprendizagem, mas também o presente, quando se diz que “alfabeto” é aquele ou aquela que “sabe ler e escrever”.

Por sua vez, o vocábulo “analfabeto” é definido de forma mais polissémica e complexa que os seus antónimos, seguindo fundamentalmente duas ordens de razão, a que chamaremos de objetivada e subjetivada. A primeira procura ser mais objetiva e concreta: a pessoa analfabeta não sabe o alfabeto (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001, 2019), não sabe ler nem escrever (1925, 1970s, 1989, 2001, 2019), tem falta de instrução básica ou elementar (2001). A segunda expressa juízos formulados com base na impossibilidade de ler e escrever, trazendo ao de cima diversos preconceitos associados ao analfabetismo, como mostramos em subsequência. Chamamos-lhe subjetivada por ser mais intrínseca ao sujeito do que o facto de não saber ler ou escrever.

Segundo o dicionário de 1925, a pessoa analfabeta é, “por exagero”, “muito ignorante”. Em 1949, repete-se a mesma descrição – “muito ignorante” –, sem que a expressão seja considerada um exagero. Na década de 1970, desaparece o advérbio “muito” – passando a pessoa analfabeta a ser considerada “ignorante” –, mas aparecem, por outro lado, dois novos significados – “estúpido” e “boçal” –, que dizem tudo – ou quase, como veremos adiante – acerca da terminologia (tão longe de ser precisa, adequada, respeitadora e positiva) que tem sido dirigida a estas pessoas (Duncan & Schwab, 2015). Em 1989, repete-se *somente* a correspondência com ignorância.

As definições de 2001 são mais complexas. Há um preconceito que invade até a primeira ordem de razão, quando se diz que a pessoa analfabeta “tem falta de saber ou de cultura” ou “denota uma instrução muito deficiente”. Parece haver, nestes casos, uma tentativa de objetivar e fundamentar o preconceito. E até partir da generalização do analfabetismo não só como impossibilidade de ler e escrever mas também como sinónimo de ignorância e de incultura.

Este é, não obstante, o único dicionário a registar que uma pessoa analfabeta não é forçosamente ignorante, sob a forma de um exemplo: “Apesar de analfabeto, era tão inteligente que conseguiu fazer fortuna e impor-se socialmente”. Mas é também um dos que leva mais longe os juízos negativos: além de iterar “ignorante”, “bronco” e “estúpido”, aponta os sentidos de “inculto” e o de ser “pouco inteligente ou [ter] dificuldades de raciocínio”<sup>7</sup>.

O dicionário de 2019, finalmente, apresenta também uma definição objetivada – “não sabe ler nem escrever” e “desconhece o alfabeto” – e subjetivada – “é ignorante”. Repete os sinónimos “boçal”, “bronco”, “estúpido” e “ignorante”, a que acrescem dois outros: “apedeuto” e “rude”. “Apedeuta” vem do grego “*apaídeutos*” e significa “sem educação”. A falta de educação pode ter um duplo sentido: o da reduzida ou inexistente escolarização, por um lado, e o da falta de maneiras, os modos “rudes”, por outro lado. Se considerados em simultâneo, a ideia subjacente seria a de que é na escola que as pessoas “rudes” aprendem a comportar-se.

Verifica-se, finalmente, que o termo negativo, “analfabeto”, é de facto mais antigo do que os antónimos antes mencionados, sendo dicionarizado desde o primeiro dicionário que analisámos. Ainda assim, e por termos não um mas dois antónimos de “analfabeto”, não podemos dizer, com Soares, que “dispomos da palavra analfabeto, mas

---

<sup>7</sup> Esta lógica preconceituosa e infundada lembra-nos a ironia da canção “Alfômega”, na qual Gilberto Gil cria o conceito de “analfomegabatismo”, para se referir à “nossa profunda ignorância acerca do universo aberto, vasto e vago do esoterismo” ([http://www.gilbertogil.com.br/sec\\_musica\\_2017.php](http://www.gilbertogil.com.br/sec_musica_2017.php)).

não temos o contrário dela: temos a palavra negativa, mas não temos a palavra positiva” (Soares, 2004, p. 31).

#### *Iltrado vs. letrado, leterado, letradete e letrudo*

Na segunda antonímia, o preconceito subjacente ao termo “iletrado” também está presente, ainda que não em todos os dicionários. O dicionário de 1970s registra o significado de ignorante. O de 2001 indica que a palavra vem do latim *illiteratus*, i.e., ignorante, e que se trata de alguém que “não possui uma cultura muito extensa”. Por último, o dicionário de 2019 assinala os sinónimos “ignaro”, “ignorante”, “inculto” e “indouto”. “Ignaro” equivale a “ignorante”, “estúpido” e “bronco”, mas também a pessoa “que não tem sensatez ou bom senso”. “Indouto” tem um significado que é particularmente relevante para esta discussão: o de “inepto”, ou seja, pessoa “que não tem aptidão ou habilidade”, “inábil”, “tola” ou “disparatada”. São inúmeros, de facto, os exemplos de terminologia imprecisa, inadequada, desrespeitadora e negativa (cf. Duncan & Schwab, 2015).

Os restantes significados de “iletrado” pertencem mais ao domínio objetivado. Neste âmbito há sinónimos que se mantêm ao longo do tempo: “analfabeto” (1925, 1949, 1989, 2001, 2019), que não tem ou não recebeu “conhecimentos literários” (1925, 1970s, 1989, 2001, 2019), que não tem ou tem pouca instrução (1925, 1970s, 2001, 2019). Outros são menos frequentes: não letrado (1949, 1970s), “não cultivava as letras” (2001) e “não sabe ler nem escrever”, que, curiosamente, aparece apenas nos dois dicionários mais recentes, de 2001 e 2019.

Ora, o antónimo “letrado” simboliza, em todos os dicionários, a pessoa que tem, que é versada em, que é de ou que cultivava as “letras” ou é “literata” (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001, 2019). “Erudito” é mencionado como sinónimo em quase todos os dicionários, com exceção do de 1970s. “Culto”, “douto” e “instruído” surgem em 2001 e 2019, “doutor” em 1925 e “sábio” nos dicionários mais antigo (1925) e mais recente (2019).

De resto, e na mesma família de palavras, existem três outros sinónimos: “letradete” (1925, 1949), “leterado” (1949) e “letrudo” (1925, 1949, 1970s, 1989, 2019), sendo que o primeiro é apenas “um tanto letrado” (1925, 1949), enquanto o último constitui um chulismo (calão ou termo popular) que significa também “sabichão”.

#### *Iliterato, iliterado e outros termos depreciativos vs. literato e literator*

Em “iliterato”, por sua vez, não há nenhum significado desrespeitoso, a não ser por via indireta, quando dado como sinónimo de “iletrado” (1925, 1949, 1989, 2001), de

“analfabeto” (1989, 2001, 2019) e de “ignaro” (2019), cujos sentidos negativos apresentá-mos em cima. Além disso, há um contraponto interessante nos dicionários mais recentes: se há concordância relativamente ao facto de o “iliterato” ter “poucos conhecimentos literários” (2001, 2019), diz-se, em 2001, que é pessoa “que não cultiva as letras” e, em 2019, que “não tem conhecimentos básicos”. Mais interessante ainda é a diferença em relação às dificuldades: em 2001, consideram-se apenas as “dificuldades na compreensão do que lê”, enquanto, em 2019, a definição é mais abrangente, englobando “grandes dificuldades de leitura e escrita” (2019).

Antigamente, “iliterato” era sinónimo de “iliterado”, que é apenas adjetivo, ao contrário daquele, que assume o valor quer de adjetivo quer de substantivo. Há, de resto, um conjunto de sete substantivos com sentido depreciativo: “literataço”, “literatagem”, “literateiro”, “literatelho”, “literaticho”, “literatiço” e “literatiqueiro”, todos eles representando “literatos” pretensiosos (1925, 1949, 1970s), ridículos (1925, 1949), grotescos (1970s), pedantes (1989, 2019), “sem qualquer mérito” (1970s), medíocres (1989, 2019), “reles” (1925, 1949), ordinários (1949), ou seja, “mediocrementemente letrados” (1949). Segundo o dicionário de 2001, ainda, o “iliterato” “não é um literato” (2001).

O “literato”, então, é alguém versado em conhecimentos literários (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001, 2019) ou o “escritor público” (1925, 1970s, 1989), descrito em 1949 como “aquele que escreve, em público, sobre algum ramo de literatura”, ou ainda o “escritor” (1949, 2001, 2019). O último dicionário apresenta também o sinónimo “plumitivo”, que significa “jornalista”, “escritor” e até, de modo pejorativo, “escritor ou jornalista incipiente ou sem mérito”. Além disso, somente um substantivo, “literator”, que era um neologismo em 1949 e não surge em mais nenhum dicionário.

#### *Uma leitura cruzada das antonímias*

Se atentarmos na classe das palavras, verificamos que os conceitos principais das antonímias são simultaneamente adjetivos e substantivos (ainda que não em todos os dicionários: há palavras que, por vezes, são apenas adjetivos ou substantivos, como assinalámos com itálicos na tabela em baixo). Com o tempo, todavia, verifica-se que os vocábulos tendem a ganhar uma classe dupla: “alfabeto” era um substantivo em 1949 e passa a ser também adjetivo em 2001; “alfabetizado” era um adjetivo (2001) e passou a ser também substantivo (2019), assim como “iliterato” (ver Quadro 2).

A dupla classe destes conceitos é por si só muito reveladora: as pessoas não são apenas descritas pela im/possibilidade de ler e escrever. Elas passam a ser essa im/possibilidade. As pessoas não só têm essa característica, como passam a sê-la. Tomemos como

exemplo a primeira das antonímias. Nós não descrevemos apenas uma pessoa como sendo alfabeto ou analfabeto, uma característica entre muitas outras que a caracterizam. Tomamos essa característica como sendo a própria pessoa, isto é, na sua forma substantiva, tomamos o qualificativo como a substância ou a natureza da própria pessoa. A pessoa não só *tem* (mais ou menos) qualidades e qualificações. Ela *é* essas qualidades e qualificações.

Quadro 2: Adjetivos e/ou substantivos negativos e positivos para nomear e/ou qualificar a pessoa segundo a im/possibilidade de ler e escrever

	<b>Negativo</b>	<b>Positivo</b>
Adjetivos e substantivos	Analfabeto (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001, 2019)	<i>Alfabeto</i> (2001) <i>Alfabetizado</i> (2019)
	<i>Iletrado</i> (1925, 1949, 2001, 2019)	<i>Letrado</i> (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001, 2019) <i>Letrudo</i> (1925, 1949, 1970s, 1989, 2019)
	<i>Iliterato</i> (1949, 1989, 2001, 2019) <i>Literatiço</i> (1949)*	<i>Literato</i> (1925, 1949, 1970s, 2001, 2019)
Adjetivos		<i>Alfabetizado</i> (2001)
	<i>Iletrado</i> (1970s, 1989)	<i>Letradete</i> (1925, 1949)
	<i>Iliterato</i> (1925, 1970s) <i>Iliterado</i> (1925, 1949)	
Substantivos		<i>Alfabeto</i> (1949)
		<i>Letrado</i> (1949)
	<i>Literataço</i> (1925, 1949, 1970s, 1989, 2019)*	<i>Literato</i> (1989) <i>Literator</i> (1949)
	<i>Literatagem</i> (1925, 1949)*	
	<i>Literateiro</i> (1925, 1949)*	
	<i>Literatelho</i> (1925, 1949, 1970s, 1989, 2019)*	
	<i>Literaticho</i> (1949)* <i>Literatiço</i> (1925)* <i>Literatiqueiro</i> (1925, 1949*, 1989, 2019)	

\* Depreciativo

Se considerarmos, porém, apenas as palavras que se referem explicitamente à im/possibilidade de ler e escrever, vemos que há apenas um termo positivo, “alfabeto”,<sup>8</sup> para três negativos: “analfabeto”, “iletrado” e “iliterato”. Historicamente, o vocábulo “analfabeto”, representando a pessoa que “não sabe ler nem escrever”, está presente em quase todos os dicionários (com exceção do de 1949)<sup>9</sup>. Mais recentemente, os termos “iletrado” e “iliterato” adquirem significados relacionados com esta mesma im/possibilidade, mas com diferenças que interessa sublinhar. “Iletrado” aparece, a este

<sup>8</sup> Excluímos “alfabetizado” por indicar apenas que a pessoa aprendeu a ler e a escrever, no passado, o que não significa que ainda possa fazê-lo.

<sup>9</sup> Que refere que a pessoa analfabeta “ignora o analfabeto”. Estamos a considerar apenas as referências explícitas à im/possibilidade de ler e escrever.



respeito, como um sinónimo de “analfabeto”, ou seja, pessoa que “não sabe ler nem escrever”. “Iliterato” refere-se a alguém que tem dificuldades de leitura (2001) ou de leitura e escrita (2019).

Este dado é muito relevante, uma vez que se trata do único exemplo que, a propósito da im/possibilidade de ler e escrever, revela uma perspetiva não dicotómica, traduzida em “dificuldades”. Todos os outros conceitos apontam para o “saber” ou “não saber” (daí o termos vindo a utilizar a expressão im/possibilidade, que traduz essa dicotomia). Só “iliterato”, no dicionário de 2019, e ainda que de forma negativa (“dificuldades”), admite que a im/possibilidade não seja dicotómica, abrindo a porta, diríamos, a uma definição como algo que se manifesta em diversos graus ou níveis. Curiosamente, o antónimo “literato” não é o equivalente positivo, deste ponto de vista, uma vez que não prevê diferentes possibilidades de fazer uso da leitura e da escrita.

Esta constatação, associada à desproporção referida de apenas um termo positivo para três negativos, mostra que as antonímias não são perfeitas, no que respeita, bem entendido, à possibilidade de ler e escrever. Na verdade, e deste ponto de vista, só “alfabeto” e “analfabeto” se correspondem, na verdade, já que “iletrado” e “iliterato” não têm esta equivalência nos respetivos conceitos positivos. Dito de outro modo, nenhum dicionário diz de forma direta que “letrado” e “literato” é aquele que sabe ler e escrever, mas antes alguém que é versado em letras (“letrado”) ou em conhecimentos literários (“literato”). Pode pensar-se que alguém que escreve sabe também ler, mas não é necessariamente verdade. Lembre-se António Aleixo, escritor que “mal [sabia] ler” (1975, p. 21) e que tinha muitas dificuldades de registar os textos que escrevia mentalmente, de tal modo que, por vezes, os ditava a quem tivesse “a paciência de escrever” (p. 108).

### ***A qualidade, o estado, a capacidade...: uma perspetiva dicotómica sobre a im/possibilidade de ler e escrever***

Entre o conjunto de palavras que, em certa medida, representam a possibilidade de ler e escrever, predominam, uma vez mais, aquelas cujo radical é “letra” – como “iletrismo” e “letrismo”, “iliteracia” e “literacia” e diversos outros termos, maioritariamente negativos –, enquanto as palavras formadas a partir de “alfabeto” são apenas “analfabetismo” e “alfabetismo”, bem como “alfabetização” (ver Quadro 3).

Repete-se também o predomínio – mais ligeiro, desta vez – de palavras negativas, nove para sete, bem como a existência de três antonímias – “analfabetismo” *vs.* “alfabetismo” ou “alfabetização”, “iletrismo” *vs.* “letrismo”, “iliteracia” *vs.* “literacia” ou “letramento” – e um conjunto de termos depreciativos, que analisaremos de seguida.

Quadro 3: Palavras negativas e positivas para designar a im/possibilidade de ler e escrever

<b>Negativo</b>	<b>Positivo</b>
Analfabetismo (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001, 2019)	Alfabetismo (1949, 1989, 2019) Alfabetização (2001, 2019)
Iletrismo (1949, 2001, 2019)	Letrismo (1925, 1949)
Iliteracia (2001, 2019)	Literacia (2001, 2019) Letramento (1949, 2019)
Letradura (1970s)	Letradura (1925, 1949, 1989, 2019)
Literatura (2001)*	Literatura (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001, 2019)
Letradice (1925*, 1949*, 1970s, 1989, 2019*)	
Literatice (1925*, 1949*, 1970s, 1989, 2001*, 2019*)	
Literatismo (1925, 1949, 1970s, 1989, 2019*)	
Literofobia (1949)	

\* Depreciativo

Com vista a procurar saber qual tem sido o uso destes conceitos, tentámos uma pesquisa em *corpora* de língua portuguesa, designadamente os disponibilizados pela Universidade do Porto,<sup>10</sup> pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa<sup>11</sup>, pela Linguateca<sup>12</sup>, bem como o corpus criado por Mark Davies<sup>13</sup>. O facto é que não conseguimos, com a ajuda destes *corpora*, perceber quando surgiram estes conceitos no português de Portugal e como tem variado a sua utilização ao longo do tempo. Procurávamos algo como mostra o *Ngram Viewer*, da Google<sup>14</sup>, mas que não inclui, à data, um *corpus* de língua portuguesa.

Em alternativa, fizemos uma pesquisa exploratória na PORBASE – Base Nacional de Dados Bibliográficos, considerando apenas as obras publicadas no nosso país (ver Quadro 4). Os resultados são limitados, uma vez que a pesquisa compreende apenas palavras-chave, e há títulos que surgem repetidos. Em todo o caso, fizemos uma análise mais aprofundada, eliminando estas repetições, sempre que tal nos pareceu necessário.

Destarte, é possível perceber que os conceitos mais frequentes são os de literacia (com 220 ocorrências), alfabetização (190) e analfabetismo (52). Com a ideia de que o conceito de alfabetização seria mais antigo, e de que a “literacia” terá entrado no léxico da língua portuguesa muito por força do Estudo Nacional de Literacia, coordenado por Ana Benavente (Benavente et al., 1996), olhámos com mais pormenor os registos da PORBASE e verificámos que, até 1996, surgem apenas quatro obras diferentes e uma delas é o relató-

<sup>10</sup> Cf. [https://web.letras.up.pt/traducao/index\\_files/Page2219.htm](https://web.letras.up.pt/traducao/index_files/Page2219.htm).

<sup>11</sup> Cf. <http://www.clul.ulisboa.pt/pt/resources-pt>.

<sup>12</sup> Cf. <https://www.linguateca.pt/ACDC/>.

<sup>13</sup> Cf. <https://www.corpusdoportugues.org/>.

<sup>14</sup> Cf. <https://books.google.com/ngrams>.

rio preliminar do dito Estudo Nacional (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1995). Significa isto dizer que as restantes duas centenas de títulos são posteriores a esta publicação.

O conceito de alfabetização parece efetivamente mais antigo. Existem cerca de 40 títulos (num total de 190 registos), na PORBASE, publicados entre 1974 e 1979. Este dado não surpreende, na medida em que, no pós-25 de abril, houve uma dinâmica muito significativa de campanhas de alfabetização, como referimos antes. Contam-se, depois disso, cerca de 60 títulos nos anos 1980, 50 em 1990s (e apesar de 1990 ter sido o Ano Internacional da Alfabetização), 30 na primeira década dos anos 2000 e apenas 5 entre 2010 e a atualidade (é facto que a década ainda não acabou, mas já conta nove anos), no que constitui uma tendência clara de decréscimo da utilização do conceito, ao menos como palavra-chave ou termo no título das obras registadas na PORBASE.

O que surpreende, também, é a chegada tardia do conceito aos dicionários. “Alfabetização” –como “literacia”, aliás – só é dicionarizado em 2001. A que se terá devido esta ausência? Falta de atenção ao fenómeno? É de notar, porém, que a “literacia” é dicionarizada de forma muito mais célere do que a “alfabetização”. Enquanto aquele conceito surge num dicionário cerca de dez anos depois do primeiro registo na PORBASE, o hiato com “alfabetização” é de sensivelmente trinta anos.

Com “alfabetismo”, curiosamente, acontece o inverso: dicionarizado desde 1949, o primeiro registo da PORBASE é cerca de trinta anos posterior: 1976. E a diferença é maior ainda com “iletrismo” – cerca de cinquenta anos – e “letramento” – muito embora, neste caso, o termo seja pouco usado em Portugal.

Um dos casos mais interessantes, ainda assim, acontece com o conceito de “letrismo”, que aparece apenas nos dois primeiros dicionários (1925 e 1949), desaparecendo nos seguintes.

Além disso, e com os dados de que dispomos, não parece que se possa dizer, com Soares (2004), que os termos negativos sejam mais antigos. “Analfabetismo” surge antes de “alfabetismo” (nos dicionários e sobretudo na PORBASE, onde a antecedência é de quase 70 anos), mas “letrismo”, nos dicionários, precede “iletrismo”. Este é um aspeto que requer uma análise mais aprofundada, não apenas de palavras-chave mas de pesquisa em *corpora* mais completos.

Quadro 4: Primeira e última dicionarizações e registros na PORBASE das palavras que designam a im/possibilidade de ler e escrever

	Primeira e última dicionarizações <sup>15</sup>	Primeiro registo na PORBASE	Total de registos na PORBASE
Alfabetismo	1949 – 2019	1976	3
Alfabetização	2001 – 2019	1965	190
Analfabetismo	1925 – 2019	1904	52
Iletrismo	1949 – 2019	1995	2
Iliteracia	2001 – 2019	1995	4
Letramento	1949 – 2019	2008	5
Letrismo	1925 – 1949	—	0
Literacia	2001 – 2019	1987	220

### *Analfabetismo vs. alfabetismo e alfabetização*

Na primeira antonímia, o conceito de “alfabetismo” tem correspondido, sobretudo, a “instrução”, estando por isso ligado à escolarização. Só no dicionário atual adquire os significados de “aprendizagem da leitura e da escrita” – o que, sem mais especificações, poderia corresponder igualmente a instrução – e de “literacia” (ver Quadro 5).

Já o conceito de “alfabetização” é mais elaborado. Diz respeito à ação de alfabetizar e ao ensino da escrita e da leitura, nomeadamente “dirigido a adultos analfabetos” (2001). O dicionário mais recente inclui ainda a ideia de aprendizagem da leitura e da escrita, além do ensino. Ainda assim, a perspectiva freiriana sobre a alfabetização está ausente dos dicionários analisados, que apresentam este processo como uma tarefa mecânica, o que foi aliás reconhecido pelo próprio Paulo Freire: “O conceito de alfabetização [...] deve ser tomado como transcendendo seu conteúdo etimológico. A alfabetização não pode ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica” (Freire & Macedo, 1990, p. 56).

Mais elaborado, no entanto, é o conceito de “analfabetismo”, definido segundo uma ordem objetivada, através do qual corresponde a “falta de instrução” (presente em todos os dicionários), ao “desconhecimento do alfabeto” (1989, 2019) e, talvez mais importante, ao estado ou caráter, à qualidade ou condição de ser “analfabeto” (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001), de não saber “ler nem escrever” (2001, 2019). E definido também numa ordem subjetivada (deficitária, desrespeitosa e imprecisa), segundo a qual o “analfabetismo” significa “ignorância” (1989, 2019), “falta de saber” e “de cultura” (2001). Curiosamente, esta ordem aparece apenas recentemente, a partir de 1989, pelo que os dicionários anteriores procuram definir o conceito de forma mais objetiva.

<sup>15</sup> No conjunto de dicionários analisados, bem entendido.

De assinalar também o facto de o dicionário de 2019 apresentar uma definição de “analfabetismo funcional”, de que vale a pena salientar e questionar, já agora, o que se entende por “cabal desempenho das tarefas necessárias a uma normal inserção na sociedade”. Quais são essas tarefas? E o que significa, de facto, a normal inserção na sociedade? E poderiam elencar-se um conjunto de críticas muito pertinentes que têm sido feitas a este conceito, de que destacamos, a título de exemplo, a dificuldade, se não impossibilidade, de definir o que seja, ou não, realmente “funcional” (Duncan & Schwab, 2015).

Quadro 5: Significados dicionarizados de analfabetismo *vs.* alfabetismo e alfabetização

<b>Analfabetismo</b>	<b>Alfabetismo</b>
Falta de instrução (1949, 1989, 2019) primária (1925), elementar (1970s) ou básica (2001)	Instrução (1949, 1989, 2019)
Instrução muito deficiente (2001)	Aprendizagem da leitura e da escrita (2019)
Estado ou caráter, qualidade ou condição de analfabeto (1925, 1949, 1970s, 1989, 2001), de pessoa que não sabe ler nem escrever (2001, 2019)	Literacia (2019)
Desconhecimento do alfabeto (1989, 2019)	Antónimo de analfabetismo (1949, 2019)
Ignorância (1989, 2019)	<b>Alfabetização</b>
Falta de saber, de cultura (2001)	Ação de alfabetizar (2001, 2019)
Iliteracia (2001, 2019)	Ensino da escrita e da leitura (2001)
Antónimo de alfabetismo e de instrução (2019)	Ensino da escrita e da leitura dirigido a adultos analfabetos (2001)
	Ensino e/ou aprendizagem da leitura e da escrita (2019)
	Sinónimo de ensino, instrução, letramento (2019)
Analfabetismo funcional: condição de quem apresenta um nível de domínio da escrita e da leitura inferior ao necessário para o cabal desempenho das tarefas necessárias a uma normal inserção na sociedade (2019)	
<i>Ilétrismo vs. letrismo</i>	

O par “letrismo” e “iletrismo” é também interessante. Se “letrismo” se refere à “qualidade de quem sabe ler e escrever” (e importa sublinhar a forma escoreita como está definido o conceito, em 1925 e 1949), “iletrismo” poderia ser a qualidade de quem não sabe ler e escrever, ou de quem o faz com dificuldade. Mas não é somente isso. O “iletrismo” significa, por um lado, a “falta de instrução” (1949, 2019) e, por outro lado, a “qualidade de iletrado” (1949, 2001, 2019) e a ignorância (2019) (ver Quadro 6).

Quadro 6: Significados dicionarizados de iletrismo *vs.* letrismo

<b>Iletrismo</b>	<b>Letrismo</b>
Qualidade de iletrado (1949, 2001, 2019)	Qualidade de quem sabe ler e escrever (1925, 1949)
Falta de instrução (1949, 2019)	
Ignorância (2019)	
Analfabetismo (2019)	

*Iliteracia vs. literacia*

No último par, a “iliteracia” representa a “condição ou estado da pessoa que lê e escreve com muita dificuldade” (2001), ou seja, “que tem dificuldades em compreender o que lê” (2001) ou, dito de outro modo, interpretá-lo (2019). Significa ainda uma “instrução deficiente” (2001) ou a “falta de conhecimentos considerados básicos” (2019). Por oposição, a “literacia” refere-se à “capacidade de ler e escrever” (2001, 2019), com vista à aquisição de “conhecimentos”, desenvolvimento das “próprias potencialidades” e participação ativa “na sociedade” (2019), e/ou à “condição ou estado de pessoa instruída” (2001). O dicionário atual regista o sentido figurado mais lato de “competência numa determinada área” (2019). Curiosamente, entre os registos da PORBASE, a mais antiga ocorrência deste conceito refere-se à “literacia computacional” (Richman, 1987) (ver Quadro 7).

Será interessante perceber porque é que, no Brasil, se prefere usar o termo letramento como equivalente ao inglês “*literacy*”, quando aquele conceito tinha o significado de escrita, no dicionário de 1949, ao invés do termo “letrismo”, que significava já a qualidade de quem sabe ler e escrever (1925, 1949). Existe a este respeito uma contradição em Soares: se é verdade que “letramento” estava registado com o significado de escrita no dicionário de Caldas Aulete, cuja primeira edição data de 1881 (Soares, 2004, pp. 16-17), não pode ser também verdadeiro que a “palavra letramento não está ainda dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa” (Soares, 2004, p. 32).

Quadro 7: Significados dicionarizados de iliteracia vs. literacia e letramento

<b>Iliteracia</b>	<b>Literacia</b>
Condição ou estado da pessoa que lê e escreve com muita dificuldade, que tem dificuldades em compreender o que lê (2001)	Capacidade de ler e escrever (2001, 2019)
Dificuldade em ler, interpretar e escrever (2019)	Capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade (2019)
Condição ou estado da pessoa que tem instrução deficiente (2001)	Condição ou estado de pessoa instruída (2001)
Falta de conhecimentos considerados básicos (2019)	Competência numa determinada área (figurado) (2019)
Analfabetismo (2001, 2019)	Alfabetismo (2019)
Antónimo de literacia (2001, 2019) e de instrução (2019)	Antónimo de analfabetismo (2019) e de Iliteracia (2001, 2019)
	<b>Letramento</b>
	O mesmo que escrita (1949)
	Literacia (Brasil) (2019)
	Alfabetização (2019)

*Uma leitura cruzada das antonímias*

Se se considerar as sinonímias e antonímias explícitas entre as palavras que designam a im/possibilidade de ler e escrever, verificamos a confusão concetual que pode gerar-se (ver Quadro 8). No limite, há sempre a possibilidade de se equivalerem ou oporem entre si (embora haja especificidades de significados, como vimos antes, que importa não esquecer). “Analfabetismo”, por exemplo, é sinónimo explícito de “iletrismo” e de “iliteracia”, sendo antónimo de “alfabetismo” e de “literacia”. “Literacia”, por sua vez, é sinónimo de “alfabetismo” e antónimo de “iliteracia”, que, como vimos, equivale a “analfabetismo”. Finalmente, “letramento” é sinónimo, no Brasil, de “literacia” e “alfabetização”. Em sumo e em resumo, os termos negativos são, de alguma forma, sinónimos entre si, assim como os positivos. Pela mesma razão, os negativos são, mais ou menos diretamente, antónimos dos positivos.

Quadro 8: Sinonímias e antonímias explícitas entre as palavras que designam a im/possibilidade de ler e escrever

	<b>Sinónimos</b>	<b>Antónimos</b>
Analfabetismo	Iliteracia (2001, 2019)	Alfabetismo (2019)
Alfabetismo	Literacia (2019)	Analfabetismo (1949, 2019)
Alfabetização	Letramento (2019)	
Iletrismo	Analfabetismo (2019)	
Letrismo		
Iliteracia	Analfabetismo (2001, 2019)	Literacia (2001, 2019)
Literacia	Alfabetismo (2019)	Analfabetismo (2019), Iliteracia (2001, 2019)
Letramento		Literacia (Brasil) (2019) Alfabetização (2019)

Uma leitura dos significados permite verificar que estes conceitos se referem, com mais frequência, a uma dada “qualidade” (1925, 1949, 2001, 2019) ou “estado” (1925, 1970s, 2001). Os restantes descritores aparecem menos vezes, mas são, ainda assim, relevantes: ação (2001, 2019), capacidade (2001, 2019), condição (2001, 2019), caráter (1925) e competência (2019) (ver Quadro 9).

Porque é que “letrismo” é considerado uma qualidade, a alfabetização uma ação e a “literacia” uma capacidade? Significa isto que o “letrismo”, enquanto qualidade, constitui uma característica que uma determinada pessoa pode ter em maior ou menor grau? Dificultando, deste modo, que se substantive a qualidade, isto é, que uma determinada pessoa passe a ser essa qualidade, ao invés de a ter. E quando se descreve a literacia como uma capacidade, não estaremos a assumir que as pessoas são, pela sua natureza, mais ou menos capazes de ler e escrever? Quando, como mostrou Paulo Freire,

devíamos denunciar o facto de o “analfabetismo” ou as dificuldades de “literacia” serem “expressões concretas de uma realidade social injusta” (Freire, 2001, p. 18). Denunciar o facto de as pessoas “oprimidas” terem sido proibidas de “ler a palavra” (Freire, 1997, p. 25) e privadas “do seu direito de transformar o seu próprio mundo” (Freire, 1974, p. 50)

Definir a “alfabetização” como uma “ação”, de ensinar e/ou de aprender, não implica uma visão mecânica do conceito (Freire, 2000; Freire & Macedo, 1990)? Ou, como diz Gadotti (2008), já antes citado, uma despolitização do conceito e uma redução à tarefa “instrucionista”? Deste ponto de vista, poderia entender-se que as pessoas com dificuldades de “literacia” falharam a aprendizagem do que lhes foi ensinado. E há, na língua portuguesa, diversos vocábulos, como vimos, para designar essa “instrução deficiente”, como refere o dicionário de 2001.

Quadro 9: Descritores usados nas definições das palavras que designam a im/possibilidade de ler e escrever

	<b>Descritor</b>
Alfabetismo	–
Alfabetização	Ação (2001, 2019)
Analfabetismo	Caráter (1925), Condição (2001, 2019), Estado (1925, 1970s, 2001), Qualidade (1949)
Iletrismo	Qualidade (1949, 2001, 2019)
Iliteracia	Condição (2001) Estado (2001)
Letramento	–
Letrismo	Qualidade (1925, 1949)
Literacia	Capacidade (2001, 2019) Condição (2001) Estado (2001) Competência (2019)

### Considerações finais

Não pretendemos, nesta parte, retomar ou sistematizar tudo o que de mais significativo foi dito antes, até porque há muitas subtilidades nas definições, que mereceriam certamente outras análises. Há aspetos que se mantêm também sem resposta, que poderão ser resolvidos, por exemplo, quando dispusermos de *corpora*, em língua portuguesa de Portugal, que respondam àquilo que gostaríamos de saber, ou seja, o aparecimento e a utilização destes conceitos ao longo dos tempos. Assim, um dos aspetos que seria interessante perceber diz respeito ao surgimento, em Portugal, do conceito de “literacia”. Por que razão se importou a palavra inglesa? Por desconhecimento do termo



“letrismo”? Virá a ser necessário recuperar este termo “esquecido”? Pense-se na utilização do conceito de literacia enquanto sinónimo de competência em determinada área. Além de ser usado para falar sobre a capacidade de ler e escrever, é comum que a literacia seja acompanhada por um termo que se refira a um campo especializado. Assim, temos literacia informática, literacia financeira, literacia quantitativa, literacia emocional e muitos outros. Enquanto, para cada uma dessas áreas especializadas, o uso de informações mediadas por texto, muitas vezes texto especializado, desempenha um papel importante, o significado de literacia aqui não é leitura e escrita, mas competência – ser capaz de ter um desempenho competente nessa área. Isto poderá conduzir a um esvaziamento do termo daquilo que originalmente poderia significar: a possibilidade de ler e de escrever.

A nossa intenção, então, com estas considerações finais, é procurar perceber que novos sentidos surgem a partir de uma leitura cruzada das antonímias que representam as pessoas e a im/possibilidade de ler e escrever e, daí, partir para a reflexão sobre o que antes foi apresentado. Assim, os dados que conseguimos recolher permitem perceber, a despeito das limitações que fomos reconhecendo, uma evolução da forma como nomeamos a possibilidade de ler e escrever. Na primeira metade do século XX, dispúnhamos do conceito de “letrismo” (1925, 1949), muito embora não produza nenhum resultado na pesquisa na PORBASE. Este termo oferecia, no entanto, uma definição restrita, mas positiva, precisa e respeitadora, da possibilidade de ler e escrever. Mas desapareceu dos dicionários analisados subsequentes.

Nos anos 1970, com o 25 de abril, generalizou-se o uso de “alfabetização”, que foi decrescendo com o tempo e sendo substituído por “literacia”, particularmente desde a publicação do “Estudo Nacional de Literacia”, coordenado por Ana Benavente (Benavente et al., 1996). Esta evolução não é descortinável nos dicionários analisados, uma vez que os vocábulos “alfabetização” e “literacia” surgem pela primeira vez apenas em 2001, embora o primeiro tenha antecedido o segundo em pelo menos vinte anos.

Isto significa ainda que houve um hiato de cerca de meio século, durante o qual não existiu, nestes dicionários, uma palavra positiva que traduzisse a possibilidade de ler e escrever. Esta omissão pode dever-se à qualidade dos próprios dicionários, ao grau de aprofundamento e até atenção dispensada ao tema, mas não deixa de ser um resultado curioso. E mais o é por ter sido justamente nessa metade do século que aconteceu a revolução de abril, com a qual desabrocharam múltiplas iniciativas de alfabetização.

Pôde verificar-se igualmente uma correspondência entre as antonímias relativas às pessoas e à possibilidade de ler e escrever. Trata-se, no entanto, de uma relação mais

morfológica do que semântica: iletrismo e iletrado, letrismo e letrado, analfabetismo e analfabeto, alfabetização e alfabeto, iliteracia e iliterato, literacia e literato. Com efeito, o “letrismo” traduz a “qualidade de quem sabe ler e escrever”, conquanto se chame “alfabeto” à pessoa que “sabe ler e escrever”, já que o “letrado” é essencialmente alguém versado em letras e o “literato” em “conhecimentos literários” ou “escritor”.

A alfabetização, dicionarizada, tem um sentido sobretudo de ação, isto é, do ensino (e/ou aprendizagem) da leitura e da escrita, dirigido nomeadamente a adultos analfabetos, mas as pessoas “alfabetas”, como se disse, não são designadas como aquelas que aprendem a ler e a escrever, por exemplo, na idade adulta. Por sua vez, a “literacia” diz da “capacidade de ler e escrever”, mas o “literato” não é definido como aquele que é capaz de “de usar a leitura e a escrita”.

De um modo geral, pode dizer-se que a maior parte dos conceitos identificados têm quase sempre uma relação explícita com a instrução, aquilo que as pessoas aprenderam no passado. A única exceção é o “letrismo”. No presente, sublinha-se frequentemente o facto de não saberem ler nem escrever, associado à presunção que as toma como ignorantes, incultas, com dificuldades de raciocínio e ineptas. Todos estes preconceitos são ainda mais gravosos dada a classe dupla da maior parte das palavras que nomeiam e descrevem as pessoas. As pessoas deixam de ter uma dificuldade para passar a ser essa dificuldade, e um conjunto de problemas que de forma imprecisa se lhe associa.

Este é um risco que poderá ser amplificado pela derrapagem concetual que nos tem trazido da qualidade de saber (subjacente ao “letrismo”) à capacidade de usar (da “literacia”). Como a maior parte dos conceitos são de natureza dicotómica, parece reforçar-se a ideia, não de que a pessoa é capaz, mas sobretudo incapaz de ler e escrever, mesmo quando aprendeu a fazê-lo (mas desaprendeu pela não utilização da leitura e da escrita). Abre-se a porta para uma perspetiva que culpabiliza cada pessoa pelo fracasso, pela incapacidade (justificada até de forma cognitiva, quando se diz que as pessoas são “estúpidas”, “boçais” e incapazes de pensar).

São termos muito duros, rudes até, e, de mais a mais, imprecisos. Note-se que só um dicionário (2001) regista a possibilidade de uma pessoa analfabeta ser inteligente e bem-sucedida. Mas esta é apenas uma possibilidade, na medida em que o mesmo dicionário regista diversos exemplos muito preconceituosos e acintosos em relação à pessoa “analfabeta”. Desta forma, e porque, como começámos por dizer, as palavras geram ações, não pode esperar-se que as definições globalmente apresentadas pelos dicionários que analisámos contribuam para políticas e práticas bem informadas e bem formadas. Pelo contrário. Não surpreende que, sobre estas representações, se desenhem estratégias e

originem ações que visem “erradicar” esse “problema” social que é o “analfabetismo”, como mostramos numa análise das políticas de educação e formação de adultos dos últimos 50 anos em Portugal (Amorim & Malloes, no prelo).

Uma palavra ainda a propósito da natureza dicotómica da maior parte dos conceitos analisados, conquanto as definições encontradas nos dicionários sejam limitadas, muito frequentemente imprecisas e desrespeitadoras, confusas até, por, no limite, permitirem estabelecer sinónimas entre (quase) todos os conceitos positivos, de um lado, e negativos, do outro, e antónimas entre conceitos de ambos os lados. Há, no entanto, uma perspetiva dicotómica predominante, contestada, de resto e por exemplo, por Alberto de Melo e Ana Benavente:

Neste contexto [pós-25 de abril], não tinham muito sentido os conceitos correntes da educação de adultos, como a alfabetização. Trata-se de conceitos que tendem a separar os que são 'educados' e os que o não são, os que não sabem ler e escrever e os que sabem. (Melo & Benavente, 1978, p. 10)

É muito interessante observar que Paulo Freire usa a dialética – e fala de “analfabetismo”, “analfabetos”, “iletrados”, mas nunca de “letramento” – em sentido oposto, com vista a “iluminar”, em lugar de esconder (Freire, 2001, p. 143), a razão de as pessoas não poderem ler nem escrever. Não se trata, na esmagadora maioria dos casos, de uma incapacidade individual, “de incompetência genética” (Freire, 1997, p. 25), “pouca inteligência” ou “proverbial preguiça” (Freire, 2001, p. 15), mas sim de uma responsabilidade coletiva, da sociedade que não proporcionou a todas as pessoas, como devia, as condições necessárias para aprenderem a ler e a escrever. Assim, “o analfabeto é [...] aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler [...] é aquele ou aquela que, ‘participando’ de uma cultura letrada, não [teve] a oportunidade de alfabetizar-se” (Freire, 2001, p. 22).

Para terminar, e porque este é um trabalho sobre dicionários, gostaríamos de evocar um dos dicionários de língua portuguesa mais antigos, o “Vocabulário Português e Latino”, de D. Raphael Bluteau, de 1716, que refere o seguinte a propósito da origem da palavra “letra”: “Deriva-se *Letra* do Latim *Littera*, & este de *Lego*, *Legis*, & de *Iter*, q[ue] quer dizer Caminho, porque abre caminho ao q[ue] lê” (p. 88). Dificilmente poderíamos encontrar uma descrição mais oportuna para ilustrar a importância da leitura e da escrita. Quem pode usá-las, no seio de sociedades e culturas crescentemente letradas como aquelas em que vivemos, dispõe certamente de muitos mais caminhos, e mais abertos. Isto não significa que a pessoa que não, ou dificilmente, lê e escreve seja inculta e não possa “funcionar” socialmente, mas essa dificuldade, ou impossibilidade, vai sendo, para muitas pessoas, uma desvantagem muito significativa, e silenciada, e um motivo de

exclusão, de impossibilidade de participação, de marginalização. Antes que esses caminhos se abram, é necessário perceber o que significam as palavras que lhes dão início.

## Agradecimentos

Os autores deste texto estão muito gratos a Leonel Melo Rosa e Maria Ana Gassman Ramos, pelas preciosas indicações relativas aos *corpora* de língua portuguesa. Um dos autores gostaria ainda de expressar o seu reconhecimento a seu Avô Leonel, de quem ganhou, entre outros, o gosto pela língua e alguns dos dicionários aqui citados. Agradece também a seu Pai, por todas as recomendações para procurar desfazer, com a ajuda do dicionário, as dúvidas relacionadas com a língua portuguesa.

## Referências

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Aleixo, A. (1975). *Este livro que vos deixo*. Lisboa: Edição de Vitalino Martins Aleixo (filho do poeta).
- Amorim, J. P. & Mallows, D. (no prelo). *Adult literacy terminology: how are adults described in adult education policies?* [Título provisório.]
- Aulete, F. J. C. (1925). *Diccionario Contemporaneo da Lingua Portuguesa feito sobre o plano de F. J. Caldas Aulete* (2.<sup>a</sup> ed. rev.). Lisboa: Parceria Antonio Maria Pereira.
- Barcoso, C. (2002). *O Zé analfabeto no cinema: o cinema na campanha nacional de educação de adultos de 1952 a 1956*. Lisboa: EDUCA.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1995). *Estudo nacional de literacia: relatório preliminar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Bluteau, R. (1716). *Vocabulario Portuguez, & Latino*. Lisboa: Officina de Pascoal da Sylva.
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (1989). *Dicionário da Língua Portuguesa* (6.<sup>a</sup> ed. rev.). Porto: Porto Editora.
- Crowther, J., & Tett, L. (2011). Critical and social literacy practices from the Scottish adult literacy experience: resisting deficit approaches to learning. *Literacy*, 45(3), 134-140.
- Duncan, S., & Schwab, I. (2015). *Guiding principles for the use of terminology in adult literacy: a rationale*. (s.l.): ELINET.
- Figueiredo, C. (1949). *Dicionário da Língua Portuguesa de Cândido de Figueiredo* (10.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Bertrand.
- Fontinha, R. (s.d.). *Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, revisto pelo Dr. Joaquim Ferreira*. Porto: Domingos Barreira.
- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos marginais.
- Freire, P. (1997). *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (2000). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2001). *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., & Macedo, D. (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2008). *MOVA, por um Brasil alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath: A “historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- Gomes, I. P., Amorim, J. P., Correia, J. A., & Menezes, I. (2015). The Portuguese literacy campaigns after the Carnation Revolution (1974-1977). *Journal of Social Science Education*, 14(2), 69-80. doi: 10.2390/jsse-v14-i2-1418
- Harris, K. R. (2018). Educational Psychology: A Future Retrospective. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 163-173.
- Lima, L. C., Estevão, M. L., Matos, L., Melo, A., & Mendonça, M. A. (1988). *Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Documentos preparatórios III*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DGEP (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). Relatório de Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação Permanente.
- Melo, A. (2012). *Passagens Revoltas. 1970-2012. 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: Sítio do Livro.
- Melo, A., & Benavente, A. (1978). *Educação popular em Portugal 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa.
- Richman, E. (1987). *Manual de introdução aos computadores: uma introdução à literacia computacional*. Lisboa: D. Quixote.
- Roths, L. (2018). *Plano Nacional de Literacia de Adultos: breve contributo para a clarificação conceptual*. [Texto policopiado]
- Silva, A. S. (1990). *Educação de adultos: educação para o desenvolvimento*. Porto: Asa.
- Sim-Sim, I. (1989). Literacia e alfabetização: dois conceitos não coincidentes. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2, 62-66.
- Soares, M. (2004). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Apêndice 1: As pessoas

	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)	Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)	Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)	Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (2001)	Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2019)*
<b>Alfabetizado</b>	—	—	—	—	<b>Alfabetizado, a:</b> “ <i>adj.</i> (Do part. Pas. do v. <i>alfabetizar</i> ). 1. Que aprendeu as primeiras letras; que fez a instrução primária. 2. Que aprendeu a ler e a escrever.” (p. 162)	“adjetivo, nome masculino que aprendeu a ler e a escrever Particípio passado de <i>alfabetizar</i> ANTÓNIMOS analfabeto  + “alfabetizada adjetivo feminino singular de alfabetizado nome feminino singular de alfabetizado”
<b>Alfabeto</b>	<b>Alfabeto:</b> “ <i>s. m.</i> 26alfabetos26, conjunto das letras de uma língua, collocadas em uma ordem convencional. [Apezar da extrema diversidade das linguas e das escriptas, a maior parte dos alfabetostêm, tanto no numero como no nome, ordem e fórma dos caracteres, semelhanças que attestam uma origem commum.] Livrinho que tem as letras do <i>alfabeto</i> e os elementos da leitura. F. gr. <i>Alpha+bêta</i> , as duas primeiras letras do alfabeto grego.” (p. 99)	“ <i>m.</i> Abecedário. Ordem ou disposição convencional das letras de uma língua. Conjunto das mesmas letras. Rudimentos de qualquer ciência ou arte. Qualquer série convencional. Neol. Pessoa que tem instrução (por oposição a <i>analfabeto</i> ). (De <i>alfa+beta</i> , nome das primeiras letras do alfabeto grego).” (p. 117)	“ <i>s. m.</i> (Gr. <i>alphá - betos</i> <alpha + beta > Lat. <i>alphabetu(m)</i> ) (...) disposição ordenada dessas letras; cartilha ou livrinho em que elas são ensinadas às crianças” (p. 94).	“ <i>s. m.</i> conjunto das letras de uma língua na sua disposição usual; livro que contém os primeiros rudimentos de leitura; abecedário; primeiras noções de qualquer ciência ou arte; sistema fonético de escrita em que cada sinal representa (por convenção) um som ou uma palavra. (Do gr. tard. <i>26alfabetos</i> , pelo lat. tard. <i>alphabetu-</i> , de <i>álfa+beta</i> ).” (pp. 67-68)	<b>Alfabeto, a:</b> “ <i>adj.</i> (Do lat. <i>alphabetum</i> < gr. <i>άλφα + βήτα</i> , nomes das primeiras letras do alfabeto grego) Que sabe ler e escrever. ≠ <i>analfabeto</i> . ‘Uma covardia funda, medular, entranhada na alma, reduzira a camada alfabeto do país a uma massa amorfa’ (TORGA, <i>Criação</i> , p. 311).  <i>s.</i> (Do lat. <i>alphabetum</i> < gr. <i>άλφα + βήτα</i> , nomes das primeiras letras do alfabeto grego) Pessoa que sabe ler e escrever, que foi alfabetizada. ≠ <i>analfabeto</i> . ‘Nem chego a compreender os sibilinos alfabetos que me censuram um propósito tão elementar’ (TORGA, <i>Diário</i> , VIII, p. 98).” (p. 162)	“nome masculino 1. conjunto das letras de um sistema de escrita, segundo uma ordemconvencionada; abecedário 2. qualquer sistema estabelecido para representar letras, sons, palavras, etc. 3. livro que contém os conhecimentos básicos de leitura 4. primeiras noções de qualquer ciência ou arte 5. LINGUÍSTICA conjunto de signos de um sistema semiótico 6. LINGUÍSTICA conjunto finito de símbolos que, na gramática gerativa, permitem representar as frases de uma língua LINGUÍSTICA alfabeto fonético sistema convencional em que cada sinal representa

	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)	Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)	Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)	Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (2001)	Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2019)*
						graficamente um determinado som (fonema) Do grego tardio <i>alphábetos</i> , pelo latim tardio <i>alphabētu-</i> , «alfabeto» SINÓNIMOS abecedário”
<b>Analfabeto</b>	<b>Analphabeto:</b> “ <i>adj.</i> que não sabe o alfabeto, que ignora os primeiros rudimentos da leitura e da escripta. (Por exag.) Muito ignorante. Também se usa como <i>s. m.</i> : Um <i>analphabeto</i> . F. An, <i>priv.</i> + <i>alphabeto</i> .”	“ <i>m.</i> Aquele que ignora o alfabeto. <i>Adj.</i> Que ignora o alfabeto. Que é muito ignorante: ‘militares de cérebro córneo e analfabeto’. Antero de Figueiredo, <i>Jorn. em Portugal</i> , 293). (Do gr. <i>anpriv.</i> + <i>alpha</i> + <i>beta</i> ).” (p. 177)	“ <i>s. m.</i> (Gr. <i>a</i> – <i>priv.</i> + <i>alpha</i> – primeira letra + <i>beta</i> – segunda) – Aquele que não sabe ler nem escrever; <i>adj.</i> – que não sabe o alfabeto; ignorante; estúpido; boçal.” (p. 139)	“ <i>s. m.</i> o que ignora o alfabeto; <i>adj.</i> que não sabe ler nem escrever; ignorante. (Do gr. <i>an</i> , ‘sem’ + <i>álpha</i> , ‘alfa’ + <i>beta</i> , ‘beta’).” (p. 100)	<b>Analfabeto, a:</b> “ <i>adj.</i> (Do lat. <i>analphabetus</i> < gr. <i>αναλφάβητος</i> ‘sem letras’) <b>1.</b> Que não sabe ler nem escrever, que tem falta de instrução básica ou elementar; que não conhece o alfabeto. <i>A velhota é completamente analphabeta, nem o nome sabe ler. Apesar de analfabeto, era tão inteligente que conseguiu fazer fortuna e impor-se socialmente. ‘esses homens analfabetos procedem [...] com uma coerência que não se encontra nos de muitas luzes’</i> (X. MARQUES, <i>Volta</i> , p. 35). <b>2.</b> Que tem falta de saber ou de cultura, que denota uma instrução muito deficiente; que é inculto, ignorante. <i>Era completamente analfabeto em matéria de História.</i> <b>3.</b> Que é pouco inteligente ou tem dificuldades de raciocínio. ≈ BRONCO ( <i>Fam.</i> ), ESTÚPIDO ( <i>Fam.</i> ), ‘incapazes de entenderem as realidades [...]’, <i>analfabetos na compreensão’</i> (A. DE CAMPOS, <i>Fé no Império</i> , p. 47).  <i>s.</i> (Do lat. <i>analphabetus</i> < gr. <i>αναλφάβητος</i> ‘sem letras’) <b>1.</b> Pessoa que não sabe ler nem escrever; pessoa que tem falta de instrução básica, que não	“adjetivo, nome masculino 1. que ou o que não sabe ler nem escrever; que ou o que desconhece o alfabeto 2. que ou o que é ignorante Do grego <i>an-</i> , «sem» + <i>álpha</i> , «alfa» + <i>béta</i> , «beta» SINÓNIMOS apedeuto, boçal, bronco, estúpido, ignorante, iletrado, rude ANTÓNIMOS alfabetizado”  + “analfabeta adjetivo feminino singular de analfabeto”

	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)	Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)	Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)	Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (2001)	Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2019)*
					conhece o alfabeto. <i>'Não só os analfabetos, mas ainda muitos dos que sabem ler, esquivam seus filhos à escola'</i> (CASTILHO, Outono, p. XI). <b>2.</b> Pessoa que tem falta de saber ou cultura; pessoa que denota uma instrução muito deficiente, muita ignorância. ≈ IGNORANTE, INCULTO. <i>Que belo analfabeto me saíste; não percebes de política, de arte, de economia... de nada! 'Um bronco analfabeto ao lado do primeiro historiador'</i> (CAMILO, Boémia, p. 26). <b>3.</b> Pessoa que é pouco inteligente ou tem dificuldades de raciocínio. ≈ BRONCO ( <i>Fam.</i> ), ESTÚPIDO ( <i>Fam.</i> ).” (p. 229)	
<b>Illetrado</b>	Illetrado <i>“adj, e s. m. que não tem conhecimentos literários. Que não tem instrução. Analphabeto. F. lat. Illitteratus.”</i> (p. 8)	<i>“m. eadj. O que não é letrado. Analfabeto. (Do lat. illiteratus).”</i> (p. 69)	<i>“adj. (do Lat. in + letrado) – Não letrado; que não tem instrução; ignorante; que não recebeu conhecimentos literários.”</i> (p. 968)	<i>“adj. Que não tem conhecimentos literários; analfabeto. (Do lat. illiteratu-, ‘id.’).”</i> (p. 906)	<b>Illetrado, a:</b> <i>“adj. (Do lat. illiteratus ‘ignorante’). 1. Que não tem muitos conhecimentos literários; que não cultiva as letras. ≈ ILITERATO ≠ LETRADO. 2. Que não sabe ler nem escrever. ≈ ANALFABETO, ILITERATO. 3. Que não possui uma cultura muito extensa; que é pouco instruído. s. (Do lat. illiteratus ‘ignorante’). 1. Pessoa que não cultiva as letras, que não tem conhecimentos literários. ≈ ILITERATO ≠ LETRADO. 2. Pessoa desprovida de instrução. ≈ ANALFABETO.”</i> (p. 2025)	<i>“adjetivo, nome masculino</i> 1. que ou o que não sabe ler nem escrever; analfabeto 2. que ou o que tem pouca instrução 3. que ou o que não tem conhecimentos literários Do latim <i>illitterātu-</i> , «idem» SINÓNIMOS analfabeto, ignaro, ignorante, inculto, indouto ANTÓNIMOS culto, sábio” + “iletrada adjetivo feminino singular de iletrado nome feminino singular de iletrado”



	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)	Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)	Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)	Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (2001)	Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2019)*
<b>Iliterado</b>	Illiterado: “adj. o mesmo que iliterato. F. In... + lat. <i>littera+ado</i> .” (p. 8)	“adj. O mesmo que <i>iliterato</i> .” (p. 70)	–	–	–	–
<b>Iliterato</b>	Illiterato: “adj. illetrado. F. lat. <i>Illitteratus</i> .” (p. 8)	“adj. O mesmo que <i>iletrado</i> . M. Aquele que é iletrado. Cf. Garrett, <i>Camões</i> , 236.” (p. 70)	“adj. – V. <i>iletrado</i> .” (p. 969)	“adj. es. m. o m. q. iletrado; analfabeto. (Do lat. <i>illiteratu-</i> , ‘id.’).” (p. 907)	<b>Iliterato, a:</b> “adj. (Do lat. <i>illiteratus</i> ). 1. Que não cultiva as letras; que tem poucos conhecimentos literários; que não é um literato. ≈ ILETRADO. 2. Que é analfabeto. 3. Que apresenta dificuldades na compreensão do que lê.  s. (Do lat. <i>illiteratus</i> ). 1. Pessoa que não cultiva as letras. ≈ ILETRADO. 2. Analfabeto. 3. Pessoa que apresenta dificuldades de compreensão do que lê.” (p. 2026)	“adjetivo, nome masculino 1. que ou pessoa que tem grandes dificuldades de leitura e escrita 2. que ou pessoa que não tem conhecimentos básicos; analfabeto 3. que ou pessoa que não tem conhecimentos literários Do latim <i>illiterātu-</i> , «idem» SINÓNIMOS ignaro” “iliterata adjetivo feminino singular de iliterato nome feminino singular de iliterato”
<b>Letrado</b>	–	“m. Ant. O mesmo que letrado. Cf. Rui de Pina, Crón. D. João II, e, XX.” (p. 222)	–	–	–	–
<b>Letradete</b>	Letradete: “adj. um tanto letrado. F. <i>Lettrado+ete</i> .” (p. 162)	“adj. Um tanto letrado. Cf. Filinto, XII, 254.” (p. 222)	–	–	–	–
<b>Letrado</b>	Letrado: “adj. es. m. que tem letras. Litterato; sabio, erudito: Cahiu n’elle bem o cargo por ser bom <i>letrado</i> e não menos nobre, como quem era filho do conde de Tavora. (Fr. L. de Sousa.) Se honra a minha penna... a minha amada	“adj. Que é versado em letras; erudito. M. Literato. Jurisconsulto. (Lat. <i>litteratus</i> ).” (p. 222)	“s. m. eadj. (Lat. <i>litteratu(m)</i> ) – Aquele que, ou que é homem de letras; o que, ou que tem condições; o literato; o jurisconsulto.” (p. 1076)	“s. m. eadj. indivíduo que cultiva as letras; erudito; jurisconsulto; literato. (Do lat. <i>litteratu-</i> , ‘literário’).” (p. 1008)	<b>Letrado, a:</b> “adj. (Do lat. <i>litteratus</i> ‘instruído’). Que tem cultura, saber; que é versado em letras. ≈ CULTO, DOUTO, ERUDITO. ≠ IGNORANTE, ILETRADO. <i>A Marquesa de Alorna conta-se como uma das mulheres letradas mais notáveis do séc. XVIII, em Portugal.</i>	“nome masculino 1. indivíduo que cultiva as letras; literato 2. jurisconsulto adjetivo erudito Do latim <i>litterātu-</i> , «culto; sábio»

	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)	Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)	Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)	Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (2001)	Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2019)*
	patria, dil-o-hão sabedores e <i>letrados</i> . (Garrett.) Jurisconsulto, doutor. (Herald.) Gerifalte <i>letrado</i> , o que tem penas brancas e pintas negras. F. lat. <i>Litteratus</i> ." (p. 162)				"s. (Do lat. <i>litteratus</i> 'instruído'). 1. Pessoa culta, instruída, versada em letras. ≈ ERUDITO, LITERATO. 2. Pessoa que é versada em leis, jurisconsulto." (p. 2253)	SINÓNIMOS causídico, culto, douto, erudito, instruído, jurisperito, jurisprudente, legista, literato, sábio ANTÓNIMOS ignaro, ignorante"  + "letrada adjetivo feminino singular de letrado nome feminino singular de letrado"
<b>Letrudo</b>	<b>Letrudo:</b> " <i>adj. es. m.</i> (chul.) sabichão. Lettrado. F. <i>Lettra+ado</i> ." (p. 162)	" <i>m. eadj. Chul.</i> O mesmo que <i>letrado</i> ." (p. 223)	" <i>s. m. eadj. (cal.)</i> – Letrado de grande erudição; sabichão." (p. 1076)	" <i>adj. es. m. (pop.)</i> letrado; sabichão. (De <i>letra+udo</i> )." (p. 1008)	–	"adjetivo, nome masculino <i>popular</i> letrado; sabichão De <i>letra+udo</i> SINÓNIMOS sabichão"  + "letruda adjetivo feminino singular de letrudo"
<b>Literação</b>	<b>Litterataço:</b> " <i>s. m.</i> (deprec.) litteratopretencioso. F. <i>Litterato+aço</i> ." (p. 183)	" <i>m. Deprec.</i> Literato pretencioso: 'pode pegar algumas faíscas dramáticas aos cérebros dos literatos, literataços, literatelhos e literatiços'. Camilo, <i>Vulcões</i> , 237. (De <i>literato</i> )." (p. 242)	" <i>s. m. (t. deprec.)</i> – Literato pretencioso e grotesco, sem cotação no mundo das letras." (p. 1089)	" <i>s. m. (deprec.)</i> literato pedante. (De <i>literato+aço</i> )." (p. 1021)	–	"nome masculino <i>depreciativo</i> literato pedante De <i>literato+aço</i> SINÓNIMOS pedagogo"  [sem feminino]
<b>Literatagem</b>	<b>Litteratagem:</b> " <i>s. f.</i> (deprec.) classe dos litteratos; litteratosridículos. F. <i>Litterato+agem</i> ." (p. 183)	" <i>f. Deprec.</i> A classe dos literatos; os literatos ridículos. Cf. Camilo, <i>Narcóticos</i> , II, 15. (De <i>literato</i> )." (p. 242)	–	–	–	–
<b>Literateiro</b>	<b>Litterateiro:</b> " <i>s. m.</i> (deprec.) o mesmo que <i>litteratelho</i> ." (p. 183)	" <i>m. Deprec.</i> O mesmo que <i>litteratelho</i> ." (p. 242)	–	–	–	–

	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)	Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)	Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)	Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (2001)	Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2019)*
<b>Literatelho</b>	<b>Litteratelho:</b> “s. m. (deprec.) o mesmo que <i>litteratiço</i> .” (p. 183)	“m. <i>Deprec.</i> O mesmo que <i>litteratiço</i> : ‘Este comentário saiu do literatelho da roda’. Mont. Lobato, <i>Cid. Mortas</i> , 54.” (p. 242)	“s. m. (t. <i>deprec.</i> ) – Literato sem qualquer mérito.” (p. 1089)	“s. m. ( <i>deprec.</i> ) literato medíocre. (De <i>literato</i> + <i>-elho</i> ).” (p. 1021)	–	“nome masculino <i>depreciativo</i> literato medíocre De <i>literato</i> + <i>-elho</i> ”
<b>Literaticho</b>	–	“m. <i>Deprec.</i> O mesmo que <i>litteratiço</i> . Cf. Vasconc. Abreu, in <i>Rev. Lusit.</i> , II, 266.” (p. 242)	–	–	–	–
<b>Litteratiço</b>	<b>Litteratiço:</b> “s. m. (deprec.) <i>litteratorelles</i> . F. <i>Litterato</i> + <i>iço</i> .” (p. 183)	“m. <i>Deprec.</i> Literato reles, ordinário. Cf. Camilo, <i>Crít. do Cancioneiro</i> , 41. <i>Adj.</i> Mediocrementemente letrado. (De <i>literato</i> ).” (p. 242)	–	–	–	–
<b>Literatiqueiro</b>	<b>Litteratiqueiro:</b> “s. m. (deprec.) <i>litteratorelles</i> . F. r. <i>Litterato</i> .” (p. 183)	“m. <i>Deprec.</i> Literato reles. Cf. Pacheco, <i>Prontuário</i> , 9.” (p. 242)	–	“s. m. literato reles. (De <i>litterático</i> + <i>-eiro</i> ).” (p. 1021)	–	“nome masculino <i>depreciativo</i> literato medíocre De <i>litteratice</i> + <i>-eiro</i> ?”  [sem feminino]
<b>Literato</b>	<b>Litterato:</b> “ <i>adj.</i> es. m. letrado; que é versado em assumptos literários; que possui grande cópia de conhecimentos de <i>litteratura</i> ; escriptor publico; que é dado ou inclinado às letras. F. lat. <i>Litteratus</i> .” (p. 183)  + <b>Litterata:</b> “s. f. escriptora; mulher que compôs obras <i>litterarias</i> . F. fem. de <i>Litterato</i> .” (p. 183)	“ <i>adj.</i> O mesmo que <i>letrado</i> . M. Aquele que possui muitos conhecimentos de <i>litteratura</i> . Aquele que cultiva distintamente a <i>litteratura</i> . Aquele que escreve, em público, sobre algum ramo de <i>litteratura</i> . Escriptor. (Lat. <i>litteratus</i> ).” (p. 242)	“s. m. (Lat. <i>litteratu(m)</i> ) – Escriptor público; homem que se dedica ao culto das letras; indivíduo versado em assuntos literários; <i>adj.</i> – dado à vida literária.” (p. 1089)	“s. m. indivíduo que possui grande soma de conhecimentos de <i>litteratura</i> ; aquele que se ocupa habitualmente de <i>litteratura</i> ; escriptor público. (Do lat. <i>litteratu-</i> , ‘letrado’).” (p. 1021)	<b>Literato, a:</b> “ <i>adj.</i> (Do lat. <i>litteratus</i> ‘letrado’). Que possui ou denota cultura, saber; que é versado em assuntos literários. ≈ ERUDITO, LETRADO.  s. (Do lat. <i>litteratus</i> ‘letrado’). 1. Pessoa versada em <i>litteratura</i> ou em letras. ≈ LETRADO. 2. Pessoa que se dedica à escrita, à <i>litteratura</i> . ≈ ESCRITOR.” (p. 2283)	“adjetivo, nome masculino 1. que ou indivíduo que possui vastos conhecimentos de <i>litteratura</i> 2. que ou o que produz obras literárias; escriptor Do latim <i>litterātu-</i> , «letrado» SINÓNIMOS autor, escriba, escriptor, letrado, plumitivo”  “literata adjetivo feminino singular de literato nome feminino singular de literato”

	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)	Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)	Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)	Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (2001)	Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2019)*
<b>Literator</b>	---	" <i>m. Neol.</i> O mesmo que <i>literato</i> . Cf. J. Agost. de Macedo, <i>Obras Inéd.</i> , I, 166." (p. 242)	—	—	—	—

\* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

Apêndice 2: A qualidade, o estado, a condição, a im/possibilidade

	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)	Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)	Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)	Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (2001)	Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2019)*
<b>Alfabetismo</b>	---	“ <i>m. Neol.</i> Instrução (por oposição a <i>analfabetismo</i> ).” (p. 117)	—	“ <i>s. m.</i> instrução. (De <i>alfabeto</i> ).” (p. 67)	—	“nome masculino 1. sistema de escrita que tem por base o alfabeto 2. aprendizagem da leitura e da escrita; instrução De <i>alfabeto</i> + <i>-ismo</i> SINÓNIMOS literacia ANTÓNIMOS <i>analfabetismo</i> ”
<b>Alfabetização</b>	—	—	—	—	“ <i>s. f.</i> (De <i>alfabetizar</i> + suf. - <i>ção</i> ). 1. Ação de alfabetizar. 2. Ensino da escrita e da leitura. <i>O grau de alfabetização de um país está em íntima relação com o seu grau de desenvolvimento económico.</i> 3. Ensino da escrita e da leitura dirigido a adultos analfabetos. <i>Participou num projeto de alfabetização promovido pela autarquia. Campanha de +.</i> ” (p. 162)	“nome feminino ação de alfabetizar; processo de ensino e/ou aprendizagem da leitura e da escrita De <i>alfabetizar</i> + <i>-ção</i> SINÓNIMOS ensino, instrução, letramento”
<b>Analfabetismo</b>	<b>Analphabetismo:</b> “ <i>s. m.</i> falta de instrução primária; estado ou carácter do que é <i>analphabeto</i> . F. <i>Analphabeto</i> + <i>ismo</i> .” (p. 129)	“ <i>m.</i> Falta de instrução; qualidade do que é <i>analfabeto</i> : ‘A escola! Venham-me cá com os cancos do <i>analfabetismo</i> !’ Man. Ribeiro, <i>Deserto</i> , 224.” (p. 177)	“ <i>s. m.</i> - Falta completa de instrução elementar; estado em que se encontram os <i>analfabetos</i> .” (p. 139)	“ <i>s. m.</i> desconhecimento do alfabeto; falta de instrução; ignorância. (De <i>analfabeto</i> ).” (p. 100)	“ <i>s. m.</i> (De <i>analfabeto</i> + suf. - <i>ismo</i> ). 1, Falta de instrução básica num país, referida especialmente pelo número de cidadãos desse país que não sabem ler nem escrever; estado ou condição de pessoa que não sabe ler nem escrever, de <i>analfabeto</i> . ≈	“nome masculino 1. desconhecimento do alfabeto 2. condição de quem não sabe ler nem escrever 3. falta de instrução; ignorância <i>analfabetismo funcional</i> ”

	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)	Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)	Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)	Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (2001)	Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2019)*
					Iliteracia. Há um índice elevado de analfabetismo em Portugal, relativamente aos outros países da EU. ‘nunca tratou, quando era governo, de acabar com o analfabetismo do povo’ (A. DE CAMPOS, <i>Fé no Império</i> , p. 279). <i>Índice, taxa de +. 2.</i> Falta de saber, de cultura; instrução muito deficiente. ≈ Iliteracia. ‘ <i>vacuidade retórica de quase tudo que o analfabetismo jornalístico vem dizendo sobre os heróis</i> ’ (M. DIAS, <i>Esperança</i> , p. 44).” (p. 229)	condição de quem apresenta um nível de domínio da escrita e da leitura inferior ao necessário para o cabal desempenho das tarefas necessárias a uma normal inserção na sociedade De <i>analfabeto</i> + <i>-ismo</i> SINÓNIMOS ignorância, iliteracia ANTÓNIMOS alfabetismo, instrução”
<b>Iletrismo</b>	—	“ <i>m.</i> Qualidade de iletrado; falta de instrução: ‘o maior mal não é o analfabetismo, é o iletrismo das classes dirigentes’. Ric. Jorge, <i>Sermões dum Leigo</i> , 305.” (p. 69)	—	—	“ <i>s. m.</i> (De <i>i-</i> + <i>letra</i> + suf. - <i>ismo</i> ). Qualidade de iletrado.” (p. 2025)	“nome masculino 1. qualidade de iletrado 2. falta de instrução; analfabetismo SINÓNIMOS ignorância”
<b>Iliteracia</b>	—	—	—	—	“ <i>s. f.</i> (De <i>i-</i> + <i>literacia</i> ). 1. O m. que <i>analfabetismo</i> . ≠ LITERACIA. 2. Condição ou estado da pessoa que lê e escreve com muita dificuldade, que tem instrução deficiente. ≠ LITERACIA. ‘ <i>dedicou-se ao [...] exercício de condenação da</i>	“nome feminino 1. dificuldade em ler, interpretar e escrever 2. falta de conhecimentos considerados básicos; analfabetismo Do inglês <i>illiteracy</i> , «idem»

	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)	Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)	Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)	Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (2001)	Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2019)*
					<i>mesquinhez pública ou, do atraso das mentalidades num país, como o nosso, onde os índices de iliteracia continuam alarmantes e a educação é um desastre'</i> (DN, 16.10.2000). 3. Condição ou estado da pessoa que apresenta dificuldades em compreender o que lê." (p. 2026)	SINÓNIMOS analfabetismo ANTÓNIMOS instrução, literacia"
<b>Letradice</b>	Lettradice: "s. f. (deprec.) prosápia de letrado ; bacharelice. F. <i>Lettrado+ice</i> ." (p. 162)	"f. Deprec. Presunção de letrado. Prosápia. Bacharelice. Cf. Camilo, <i>Narcóticos</i> , II, 112." (p. 222)	"s. f. – Bazófia literária; prosápia pretensiosa; presunção de ser homem de letras; rabulice; trapaça; trica." (p. 1076)	"s.f. presunção de letrado; bacharelice." (p. 1008)	–	"nome feminino <i>Depreciativo</i> presunção de letrado; bacharelice <i>De letrado+-ice</i> "
<b>Letradura</b>	Lettradura: "s. f. (p. us.) o mesmo que <i>litteratura</i> . F. <i>Lettrado+ura</i> ." (p. 162)	"f. Des. O mesmo que <i>litteratura</i> ." (p. 222)	"s. f. – Literatura; erudição pretensiosa; letradice." (p. 1076)	"s. f. o m. q. literatura. (Do lat. <i>litteratura</i> , 'instrução')." (p. 1008)	–	"nome feminino ver literatura Do latim <i>litteratūra-</i> , «ciência relativa às letras; arte de escrever eler» SINÓNIMOS literatura"
<b>Letramento</b>	–	"m. Ant. O mesmo que <i>escrita</i> . (De letra)." (p. 222)	–	–	–	"Brasil nome masculino ver literacia <i>De letrar+-mento</i> SINÓNIMOS alfabetização"
<b>Letrismo</b>	"s. m. qualidade de quem sabe lêr e escrever. F. <i>Letra+ismo</i> ." (p. 162)	"m. Neol. Qualidade de quem sabe ler e escrever. (De letra)." (p. 223)	–	–	–	–

	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)	Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)	Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)	Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (2001)	Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2019)*
<b>Literacia</b>	—	—	—	—	“s. f. (Do lat. <i>littera</i> ‘letra’). 1. Capacidade de ler e escrever. ≠ ILITERACIA. <i>O índice de literacia dos portugueses é muito baixo.</i> 2. Condição ou estado de pessoa instruída. ≠ ILITERACIA.” (p. 2283)	“nome feminino 1. capacidade de ler e escrever; alfabetismo 2. capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade 3. <i>figurado</i> competência numa determinada área Do inglês <i>literacy</i> , «idem», pelo latim <i>litterātu-</i> , «culto; sábio» SINÓNIMOS alfabetismo ANTÓNIMOS analfabetismo, iliteracia”
<b>Literatice</b>	<b>Litteratice:</b> “s. f. (deprec.) litteraturaridícula; qualidade de litterato piegas. F. <i>Litterato+ice.</i> ” (p. 183)	“f. Deprec. Qualidade de literato ridículo ou piegas. Literatura ridícula: ‘homem cuja mensagem inaugural farfalha estas retumbâncias e literatices’. Rui Barbosa, <i>Ruínas de um Governo</i> , 57. (De <i>literato</i> ).” (p. 242)	“s. f. – Literatura desprovida de qualquer merecimento; qualidade de literato ridículo.” (p. 1089)	“s. f. literatura ridícula; qualidade de literato sem valor. (De <i>literato+ice</i> ).” (p. 1021)	“s. f. (De <i>literato</i> + suf. <i>-ice</i> ). Deprec. 1. Literatura de qualidade inferior. 2. Qualidade de literato ridículo.” (p. 2283)	“nome feminino 1. <i>Depreciativo</i> literatura ridícula 2. <i>Depreciativo</i> qualidade de literato sem valor De <i>literato+ice</i> ”



	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)	Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)	Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)	Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (2001)	Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2019)*
<b>Literatismo</b>	<b>Litteratismo:</b> “s. m. mania de ser litterato; litteratice. F. <i>Litterato+ismo</i> .” (p. 183)	“m. Neol. Mania de literato; literatice. Cf. R. Ortigão, <i>Holanda</i> , 290.” (p. 242)	“s. m. – Literatice; preocupação ridícula de produzir obras literárias, sem preparação nem talento para isso.” (p. 1089)	“s. m. mania de literato; literatice. (De <i>litterato+ -ismo</i> ).” (p. 1021)	---	“nome masculino <i>depreciativo</i> mania de literato; literatice De <i>litterato+ -ismo</i> ”
<b>Literatura</b>	<b>Litteratura:</b> “s. f. conhecimento das boas ou bellasletras. A sciencia do homem de letras. Arte da composição das obras litterarias, com especialidade as de eloquencia e poesia. O conjuncto das producçõeslitterarias de uma nação, de um paiz ou de uma época (...) O conjuncto dos homens distinctos nas letras (...). F. lat. <i>Litteratura</i> .” (p. 183)	“f. Conhecimento das belas-letras. Conjunto de produções literárias de uma nação, de uma região ou de uma época. Os homens de letras. Arte de fazer composições literárias. (Lat. <i>litteratura</i> ).” (p. 243)	“s. f. (...) o conjunto dos homens que se notabilizaram nas letras, em qualquer país; conhecimento das letras; erudição; a carreira literária.” (p. 1089)	“s. f. (...) (Do lat. <i>litteratura-</i> , ‘instrução’).” (p. 1021)	“s. f. (Do lat. <i>litteratura</i> ‘instrução’). 1. <i>Desus.</i> Os conhecimentos, a cultura de uma pessoa. ≈ ERUDIÇÃO. <i>Era um homem de muita litteratura.</i> (...) 8. <i>Fam. Deprec.</i> O que é artificial, que se opõe à realidade. Isso não interessa, é pura litteratura.” (p. 2284)	“nome feminino 1. arte de compor obras em que a linguagem é usada esteticamente, procurando produzir emoções no recetor 2. conjunto de produções literárias de um país ou de uma época 3. produção escrita relativa a determinado setor do conhecimento (litteratura médica, litteratura química, litteratura jurídica) 4. disciplina que tem por objeto de estudo os estudos literários 5. carreira das letras litteratura de cordel litteratura de carácter popular Do latim <i>litteratūra-</i> , «erudição; ciência relativa às letras» SINÓNIMOS letradura”

	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de F. J. Caldas Aulete (1925)	Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo (1949)	Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Rodrigo Fontinha (1970s)	Dicionário da Língua Portuguesa, de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1989)	Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa (2001)	Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2019)*
<b>Literofobia</b>	---	"f. Aversão à letra, à instrução. Cf. Sena Freitas, <i>Ao Veio do Tempo</i> , 325. (Hibr., do lat. <i>litera</i> +gr. <i>phobos</i> )." (p. 243)	---	---	---	---

\* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

## 2.

# Narrativas e Experiências: A Extensão Rural no Processo de Formação das Jovens Amazonenses

Sílvia Machado Citrini<sup>1</sup>

Adriana Alves Fernandes Costa<sup>2</sup>

### Resumo

O texto analisa as narrativas produzidas por cinco jovens no que se refere as suas participações no projeto de extensão denominado "Mulheres da Floresta". Tais participantes constituem parte do alunado feminino integrante do Curso Integrado Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Tefé, Brasil. A metodologia do estudo, predominantemente qualitativa, através do instrumento análise de conteúdo, orientou o tratamento das entrevistas semiestruturadas: estas objetivaram o acesso aos elementos formativos que, por conseguinte, identificaram os saberes das experiências vividas por intermédio das atividades propostas no mencionado projeto. As categorias de análise assim foram evidenciadas: Extensão Rural como locus de aprendizagem significativa; O saber da experiência na Extensão Rural e Extensão Rural na Floresta Amazônica. Portanto, as narrativas do que foi experienciado, no âmbito das atividades da extensão rural, exploraram os saberes da experiência no contexto de vida da floresta, bem como, os conhecimentos técnicos em agropecuária.

**Palavras-chave:** Extensão Rural; Mulher; Narrativas; Experiências.

### Narratives and Experiences: Rural Extension in the Formation Process of Young Amazonians

### Abstract

The text analyzes the narratives produced by five youngsters regarding their participation in the extension project called "Women of the Forest". These participants are part of the female student member of the Integrated Technical Course in Agriculture of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas, Campus Tefé, Brazil. The predominantly qualitative study methodology, through the content analysis instrument, guided the treatment of semi-structured interviews: these aimed to access the formative elements that, therefore, identified the knowledge of the experiences lived through the activities proposed in the mentioned project. The categories of analysis were thus highlighted: Rural Extension as a locus of meaningful learning; The knowledge of the experience in Rural Extension and Rural Extension in the Amazon Forest. Therefore, the narratives of what was experienced, within the scope of rural extension activities, explored the knowledge of the experience in the context of forest life, as well as the technical knowledge in agriculture.

**Keywords:** Rural Extension; Woman; Narratives; Experiences.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação do Amazonas - IFAM/Brasil; Mestra em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ/Brasil. Email: silvia.citrini@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ/Brasil; Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP/Brasil. Email: profa.adriana@hotmail.com

## **Introdução**

O presente texto aborda os resultados de uma pesquisa<sup>3</sup> que obteve como foco identificar e compreender os saberes das experiências narradas por cinco jovens discentes do curso Técnico em Agropecuária - TA, sobre suas participações no projeto de extensão Mulheres da Floresta<sup>4</sup>, desenvolvido nas comunidades da Floresta Nacional de Tefé - FLONA, Brasil.

Assim, cinco alunas, que participaram do projeto Mulheres da Floresta, foram criteriosamente selecionadas para participarem da realização de entrevistas semiestruturadas, estas audiogravadas e posteriormente transcritas para realização da análise. Foram identificados dez elementos narrativos, sob os preceitos de Bardin (1977), estes foram agrupados em três eixos temáticos, classificados como categorias de análise: Extensão Rural como lócus de aprendizagem significativa; O saber da experiência na Extensão Rural e Extensão Rural na Floresta Amazônica.

Face ao exposto, na primeira parte destes escritos trataremos das temáticas que permeiam a atividade de extensão rural, narrativa e os saberes da experiência. Na segunda abordaremos o contexto da pesquisa, o processo metodológico e a análise de dados. Para tanto, dividimos a análise de dados em três etapas, na primeira apresentamos os trechos narrativos selecionados, conforme o tema de cada categoria, por conseguinte as discussões dos resultados e findamos com as considerações finais, em que apresentamos uma síntese dos principais resultados das atividades da extensão rural, os saberes da experiência e os conhecimentos técnicos em agropecuária contextualizados com o (con)viver na floresta.

## **Extensão rural, narrativa e os saberes da experiência**

Ao longo do tempo a extensão rural no Brasil possuiu características e propósitos distintos em relação ao desenvolvimento da atividade extensionista. As ações que tiveram início após o término da segunda guerra mundial, com influência significativa do modelo

---

<sup>3</sup> Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Título: *Narrativas e Experiências: A Prática da Extensão Rural Agroecológica no Processo de Formação das Jovens Amazonenses* Trabalho defendido em 26 de agosto de 2019.

<sup>4</sup> O projeto de extensão "Organização, Informação e Mobilização Produtiva de Mulheres da Floresta na Promoção de Autonomia por Meio do Estímulo à Prática Agroextrativista e Agroecológica na perspectiva da Economia Feminista" - "Mulheres da Floresta", foi desenvolvido em 2016/2017 pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, Campus Tefé - CTEF. Em virtude do projeto ser conhecido por Mulheres da Floresta, optamos por tratá-lo com este nome no decorrer desta escrita.

norte-americano, eram advindas de um acordo entre o governo do estado de Minas Gerais e Fundação Rockefeller (Silva, 2013).

Nos anos compreendidos entre 1940 a 1970, sucederam-se estruturações e transformações na concepção de extensão rural (Oliveira, 2013). Com objetivo de fomentar o desenvolvimento das famílias rurais através da promoção de técnicas agropecuárias, organização da economia doméstica e a disseminação de técnicas modernas de produção e administração rural, o Estado viabilizava o crédito rural supervisionado, para tirar a família rural do “atraso”, aumentar a produção, e conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida (Peixoto, 2008).

Na primeira metade da década de 80, um modelo organizacional e metodológico, influenciado, também, pelas ideias de Paulo Freire, surge como uma outra proposta. Um cenário político-institucional propício surgira para a introdução de ideias que permeavam a comunicação, o diálogo, a reflexão/ação e a conscientização dos processos de desenvolvimento, ao considerar todo processo educativo como um ato político e que, conseqüentemente, estas ações resultariam em relações de domínio ou de liberdade entre pessoas (Peixoto, 2008).

A comunicação rural, na perspectiva freireana, possui como alicerce a comunicação através do diálogo, no qual ensinar não consiste na transferência de conhecimentos, mas sim no desenvolvimento de atmosferas que propiciem a produção, construção e a troca de saberes (Freire, 1985).

O processo ensino-aprendizagem, contido na prática extensionista, pode gerar impactos na qualidade de vida dos agricultores, obtendo resultados positivos junto as cadeias produtivas agrícolas destas pessoas. A atividade extensionista educativa, por definição, é um ato de comunhão com as comunidades, sendo o conhecimento construído ao longo do tempo, desenvolvido através do diálogo e a troca de saberes, como discorre Freire (1985):

[...] educar é educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem — por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar, a saber, mais — em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Freire, 1985, p. 15)

Ainda vale ressaltar que Freire (1985) ao submeter a uma análise crítica a terminologia extensão, no qual relaciona semanticamente a outros termos, refleti acerca do processo ensino-aprendizagem e a forma de que este é desenvolvido. Na forma inicial de desenvolvimento da extensão rural no Brasil, havia “implícita a ação de levar, de trans-

ferir, de entregar, de depositar algo em alguém” (Freire, 1985, p. 15), ressaltando a conotação mecanicista no processo de ensino dos procedimentos técnicos.

No entanto, a formação técnica/acadêmica, principalmente no campo das ciências agrárias, no Brasil, foi por muito tempo direcionada para a transferência e o condicionamento tecnológico dos agricultores, em consonância aos empenhos políticos e econômicos do Estado (Soares, 2003).

O Estado é um agente ativo das transformações ocorridas na comunidade e no mercado e, por sua vez, transforma-se constantemente para se adaptar a essas transformações. A progressiva regulamentação dos mercados, as ligações dos aparelhos de Estado os grandes monopólios. A forte intervenção do Estado na regulação e institucionalização dos conflitos entre o capital e trabalho, evidenciam a articulação Estado-mercado. (Soares, 2003, p. 47)

A regulação da produção agropecuária, que era realizada por meio da assistência técnica governamental, visava o alinhamento destas produções com os interesses do Estado e a dinâmica mercadológica. E somente com o surgimento dos ideários de uma extensão rural comunicativa em que “ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar” (Freire, 1985, p. 28), que houve uma transformação na forma de se pensar “extensão rural”, uma atividade, até então, constitutiva dos interesses do Estado que pouco se preocupava com as configurações existenciais do ser humano e o ambiente.

Nesta perspectiva mais humanista e responsabilmente ambiental as ações extensionistas são desenvolvidas por profissionais que possuem um perfil dialógico junto à comunidade, em um processo de intervenção construtivo, contínuo e de acordo com realidade de cada comunidade. As realidades – que são heterogêneas, com públicos diferenciados e agroecossistemas diversos – são analisadas para que possam ser atendidas em suas diversidades, com planejamentos consonantes as condições regionais e do sistema cultural envolto pelo manejo, “o conhecimento local torna-se um elemento central, assim como são centrais e devem ser respeitadas as matrizes culturais dos diferentes grupos sociais” (Caporal & Costabeber, 2004, p. 106).

Assim, o processo de extensão rural como intervenção educativa e transformadora, assim como abordado por Freire (1983) e Caporal e Costabeber (2004), possui como alicerce um ideário dialógico, de caráter participativo, reflexivo e interdisciplinar, e que deve ser incorporado a formação profissional, sensível aos saberes empíricos dos educandos. A possibilidade do enfrentamento as realidades socioambientais regionais, a acepção de atributos que contribuirão para a tomada de decisões compartilhadas, quanto a importância dos processos cíclicos de planejamento-ação-reflexão-ação replanejada, são alguns atributos desejáveis ao perfil do técnico/profissional das ciências agrárias atualmente.

No entanto, perceber se o esperado com o desenvolvimento das atividades de extensão rural é alcançado, é uma reflexão desafiadora aos educadores. Diante disso, no trabalho que aqui abordamos recorreremos ao uso das narrativas como percurso metodológico, sendo o ato narrativo como escrita que materializa, realiza e concretiza as experiências (Serodio & Prado, 2017), vividas pelos participantes das ações extensionistas, serve-nos como um recurso para vislumbrarmos os saberes advindos dessas experiências.

A narrativa, como forma de comunicação básica, está presente em todas as culturas conhecidas. Os seres humanos contam e ouvem histórias desde muito cedo, na infância, enquanto tentam articular uma forma de comunicação, são narrativas. Assim estão por toda parte, nas histórias de familiares, dos amigos, acerca deles mesmos e dos outros (Ribeiro & Lyra, 2008).

O ato narrativo é uma forma de materialização do vivido através da linguagem, este permite o acesso às memórias e experiências de um sujeito. De tal modo, na busca pela compreensão das narrativas, o pesquisador tem a responsabilidade com o ato narrativo ao deixar de objetivar os elementos e dados para subjetivá-los e, assim, conseguir obter um foco na singularidade do diálogo estabelecido entre as partes e suas produções (Serodio & Prado, 2017).

Na perspectiva de Larrosa (2002) a experiência é uma transformação interna que acontece em relação a um evento externo ao sujeito, o saber que advém da experiência é subjetivo, pessoal, e com base em um sentido conferido pelo indivíduo ao acontecimento. O autor considera que a experiência está relacionada com as transformações que ocorrem a pessoa, possuindo uma interpretação singular do que lhe era desconhecido. Neste sentido, os saberes da experiência não podem ser considerados como conhecimentos e verdades universais, pois, se tratam de saberes únicos, advindos das transformações do sujeito pelo experienciado, o vivido, o que “lhe” aconteceu (Larrosa, 2002, p. 27).

No entanto, Larrosa (2011, p. 4) aponta: “há um uso e um abuso da palavra experiência em educação” e que por mais cuidadoso e atencioso que o educador seja, este não pode prever quais serão as experiências produzidas pelos educandos.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (Larrosa, 2002, p. 27)

Por outro lado, Benjamin (1985) afirma que em tempos de fadiga social a experiência, sabedoria narrada em sua forma essencialmente oral, se faz cada vez mais

ausente. Para o autor a experiência pode ser externalizada, pois é fonte de saberes acumulados pela humanidade, ao longo do tempo.

À luz do que foi brevemente discutido sobre os temas: extensão rural, narrativas e experiências apresentamos, a seguir, o contexto, método e resultados da pesquisa que realizamos visto que as verbalizações das cinco participantes da investigação denotam aproximações importantes face a questão norteadora do trabalho: este a seguir externalizado.

### **Contexto, método e resultados**

O contexto do estudo tratado refere-se ao Curso Integrado Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Tefé, Brasil. O campus que não possuía a infraestrutura necessária para a realização das atividades inerentes a formação técnica, utilizava alternativas para contornar a problemática, como a realização de visitas técnicas às propriedades da região e também o desenvolvimento de projetos nas dependências do prédio onde o instituto estava (e ainda está) provisoriamente funcionando, um espaço pequeno e inadequado: fato que limitava plurais opções de trabalho.

As participações das jovens nas atividades, inicialmente, surgiram com o intuito de praticar os conhecimentos aprendidos em sala de aula. Em face da natureza de execução do projeto, as atividades seguiram um cronograma quinzenal de desenvolvimento contínuo, durante o período letivo, com duração de dois dias na FLONA. Tais ações eram realizadas aos sábados e domingos com saída do porto de Tefé<sup>5</sup> para as comunidades, era feito um rodízio entre as localidades, que conforme a fase de desenvolvimento do projeto e a quantidade de mulheres atendidas, em uma mesma ação era possível atender até três comunidades, dependendo no nível das águas. Diante do exposto, elucidamos que as visitas técnicas ocorriam com pernoite nestas comunidades.

O projeto Mulheres da Floresta abrangeu um grupo de 50 mulheres, residentes nas comunidades agroextrativistas de Santa Luzia do Catuirí, São Francisco do Arraia, São Francisco do Bauana, Vila São e Bom Jesus, localizadas na Região do Médio Solimões, na FLONA de Tefé e em seu entorno. Estas comunidades pertencem ao Corredor Ecológico Central da Amazônia Ocidental, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2015), Município de Alvarães-AM.

---

<sup>5</sup> Os transportes fluviais são utilizados para acessar a cidade. Grandes barcos chegam ao porto local diariamente vindo de destinos como Manaus e cidades vizinhas. As viagens nessas embarcações podem durar dias, com a opção de acomodação em redes e cabines, outro modo de deslocamento são as lanchas à motor (conhecida como “à jato”) leva cerca de 12 horas, partindo da capital para Tefé.



Os pernoites aconteciam em centros comunitários e, com o passar do tempo, as famílias abriram suas casas para o acolhimento da equipe. Foi quando houve uma maior interação com os comunitários: laços afetivos foram construídos e, conforme o projeto se desenvolvia, estes se estreitaram. As comunitárias sediam a cozinha de suas casas para as refeições ao término das atividades, que se constituíam como momentos de comunhão, em que estas narravam suas histórias. Foram nestes momentos em que as jovens mais se aproximaram destas Mulheres da Floresta: ouviam e trocavam relatos do cotidiano, narrativas descompromissadas com o tempo, repletas de signos regionais. Essas narrativas eram tecidas como uma forma artesanal de comunicação, não interessada em transmitir a experiência narrada como uma informação ou um relatório (Benjamin, 1985).

Á vista disso, a questão norteadora do estudo que realizamos foi essencialmente: quais narrativas as jovens alunas do curso Técnico integrado em Agropecuária têm a contar sobre as experiências vividas no projeto de extensão Mulheres da Floresta? Nossa hipótese, depois confirmada, poderia revelar os saberes das experiências, tecidas por narrativas, no trabalho com a extensão rural.

Assim, com metodologia, predominantemente qualitativa, sob os pressupostos da análise de conteúdo, as entrevistas semiestruturadas focalizaram o acesso das memórias das jovens e portanto, os elementos narrativos que nos permitiram identificar e analisar as verbalizações expostas. Tal instrumento de coleta de dados se justificou por favorecer a fluidez do diálogo entre o pesquisador e o entrevistado, uma vez que a partir de um prévio roteiro temático o entrevistador pode capturar aspectos importantes e não cogitados, inicialmente em seu estudo.

Os conteúdos foram audiogravados e posteriormente transcritos. Para preservarmos as identidades, optamos por identificar as jovens por codinomes que fazem alusão à flora da região Amazônica: Açaí, Tucumã, Bacaba, Samaúma e Buriti.

A técnica que utilizamos para a identificação dos elementos narrativos contidos nas narrativas, foi a de análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1977) tudo que é dito ou escrito pode passar por análise do conteúdo.

Para a apreciação dos dados, primeiramente, foi realizada uma leitura preliminar para identificação dos elementos narrativos, de modo a agrupá-los e em seguida categorizá-los. Nesta primeira leitura, dez elementos narrativos foram identificados: proximidade da FLONA, dinâmica das águas, emancipação feminina, práxis da exclusão, interação comunitária com as comunidades ribeirinhas, laços afetivos e juventude, processo ensino/aprendizagem, atividade de campo, resultados do projeto e agroecologia.

O parâmetro que elegemos para classificar os elementos identificados e a construção das categorias de análise foi à frequência em que os temas apareciam de forma individualizada, ou seja, quantificamos a recorrência temática dentro de uma mesma narrativa e posteriormente dentro do universo amostral desta investigação.

Quadro 1 – Categorização dos elementos narrativos identificados

<b>Categorias de análise</b>	<b>Elementos narrativos identificados</b>
Extensão Rural como lócus de aprendizagem significativa	I. Processo ensino/aprendizagem II. Atividade de campo III. Agroecologia
Extensão Rural na Floresta Amazônica	I. Proximidade da FLONA II. Dinâmica das águas
O saber da experiência na Extensão Rural	I. Emancipação feminina II. Interação comunitária III. Laços afetivos e Juventude IV. Práxis da exclusão V. Resultados do projeto

Fonte: Citrini, 2019.

## Resultados da pesquisa

Nesta etapa optamos por destacar nos trechos os elementos narrativos identificados, em suas respectivas categorias de análise:

### *Extensão Rural como lócus de aprendizagem significativa*

#### *I. Processo ensino/aprendizagem*

Acompanhávamos o projeto para obter mais conhecimento, **ver a vida no campo**, até porque a gente só tinha a nossa hortinha no IFAM e lá na FLONA eles [professores] **demonstravam nas oficinas as técnicas de plantio na prática**. Foi tipo um laboratório. Você ia lá pegava [técnica] para depois treinar. (Açaí).

**O professor viu que a gente precisava de aulas práticas e como aqui não tem, ele decidiu levar a gente participar do projeto [...]** Coisas que eu nunca tinha visto e que **eu não imaginava que seriam feitas daquela forma**. Foi uma aprendizagem, foi bem legal! E ainda o professor pediu que fizéssemos um “espaço”, eu esqueci o nome, era um corredor com chapas de PVC dos lados para a terra não “cair”, um canteiro! Eu não imaginava que seria desse jeito, dessa forma, **eu sabia que o que era para fazer, mas eu não sabia que era dessa forma, para mim era de outro jeito, eu não imaginava**, eu não tinha “aquela” noção da prática. (Bacaba).

## II. Atividade de campo

Só dizer eu vou te passar esse conhecimento aqui e você vai dar continuidade não dá. Teríamos que estimular elas a pensar uma maneira de passar esse conhecimento para as crianças, das coisas que elas aprenderam com o projeto. E assim já passar o conhecimento para as crianças e jovens da comunidade, mesmo porque eles não têm tanto conhecimento e passando o que elas aprenderam, nós poderíamos considerar uma forma de avanço naquela comunidade, já seria visto de uma outra forma, potencializar um crescimento e ser visto até como uma atividade rentável. (Bacaba).

Aprendizagem, a primeira coisa que foi que [o projeto] proporcionou, tanto pra elas, quanto para quem tava fornecendo o conhecimento. Ai que entrou o processo de extensão, a gente levava o conhecimento e a gente também aprendia com elas. (Bacaba).

## III. Agroecologia

Vou usar aqui o termo “cabeça dura”. Tem gente que pensa que não vai funcionar, que essas tais “atividades” não vai fazer com que o cultivo cresça, que se não fizer só de uma cultura, fizer “desse jeito” [agroecológico] pensa que aquilo não vai “sair” nunca, que aquilo não vai dar resultado. Pensa que é um gasto maior, não sei de onde que “eles” [comunitários] tiram isso! Colocam na cabeça que isso vai ser um gasto. Sendo que a gente está mostrando que não é um gasto, mas eles pensam assim. Às vezes eu já ouvi até que era uma perda de tempo. “Sempre plantei desse jeito, sempre deu certo”. Mas daí eles não veem que vai acabando com a terra que eles estão usando? (Bacaba).

Como era um projeto que tinha como base uma produção orgânica, foi um ponto bem relevante que você estar lá, você está ensinando para eles a produzir da parte orgânica, tá passando esse conhecimento pra eles, que eles não têm essa parte de preservação do meio ambiente bem clara não. (Samaúma).

## Extensão Rural na Floresta Amazônica

### I. Proximidade da FLONA

Eu não conhecia a FLONA, mas agora eu apresentei, assim é, tipo uma familiaridade com eles [os comunitários], são pessoas muito humildes, trabalhadoras. (Açaí).

Eu não tenho parentesco, mas amigos da minha família. Lá na comunidade do Bauana eu conhecida, **a maioria das pessoas que moram lá quando vem para Tefé moram na rua da minha casa** e a gente tem um contato bem grande, são amigos da minha família. E fora as visitas que eu fiz com o IFAM, pela escola, eu vou sempre lá aos finais de semana ou quando tem uma festa, tem bastante festa. (Bacaba).

Nós quando fomos convivendo com as pessoas de lá [FLONA], **criamos uma amizade, proximidade e até descobri alguns parentes por lá que eu não sabia que tinha**, eu não imaginava [...] lá no rio Tefé a minha família, tipo assim, mora lá. Na verdade, minha avó, minha mãe tá sempre indo pra lá. (Samaúma).

## II. Dinâmica das águas

Quando eu fui no Bauana **era na cheia**, nós pegávamos a escada já lá em cima no barranco, para chegar a gente não andava em barro ou na terra, era direto no barranco com a escada já lá encima. (Açaí).

**Tem muita diferença da cheia, que a gente chegava descendo quase na porta da casa dos comunitários, e na seca não, nós tínhamos que andar uma praia enorme para chegar até a comunidade.** Se era bem difícil pra gente que íamos só em dois dias e depois retornava pra cidade, a gente já via a dificuldade, imagina para elas, no caso os comunitários que moram lá, que tem esta rotina todo dia, Tem comunidades que a gente nem chega na seca. (Samaúma).

## O saber da experiência na Extensão Rural

### I. Emancipação feminina

**Tinha mulher ali que se sentia muito presa**, até porque eles vivem uma coisa assim antiga, eles ainda vivem um “machismo” lá. A mulher vai fazer “isso” e não pode fazer “aquilo”. Tinha muita mulher que queriam desenvolver as atividades, que tinha planos e que estava esforçada naquele projeto. E aí também tinham outras que queria estar desse jeito, mas não podiam. **Por um certo momento elas pareciam se sentir livres de fazer as coisas**, de fazer a tal atividade. A gente via muito assim, de um jeito, as mulheres pareciam nunca ter tido aquilo, mas sei lá, é alguma coisa que dá, que ela pode viver aquilo diariamente e ela não vivia por conta de medo, de ser presa, de pensar que é errado, eu acho. Eu vi que o projeto proporcionou isso. (Buriti).

Ela queria, sempre quis trabalhar, ela trabalhava fazendo artesanato, ela sempre fez, ela disse que sempre gostou de fazer. Havia vezes ele vinha vender o que eles produziram na feira de Alvarães, ela sempre mandava os artesanatos e ele não vendia e se vendesse algum – ele gostava de tomar pinga, cachaça né – ele pegava e gastava o dinheiro dela. Quando ele chegava de volta ela queria a parte do dinheiro dela e ele não dava. Ela dizia que ele dizia para ela que se ela já tinha o dinheiro da comida, era só isso e pronto! Já tinha comida, pronto era isso! Ela conta que quando iniciou o projeto na comunidade do Arraia ela foi uma das únicas a se interessar e depois que as outras quiseram, pois no começo as mulheres não tinham tanta força de vontade para trabalhar e ela disse que ela tinha. **Logo que veio a ideia de vender os produtos da horta em Tefé e em Alvarães, foi quando ela disse que ela vinha e ele brigou com ela proibindo ela de ir, mas ela disse que ia sim, para vender os produtos da horta e aproveitar para vender os artesanatos dela. Mexeu né?! E é assim, depois de tanto tempo está senhora se encorajou, vai saber a quanto tempo ela não deve estar naquela vida, que não tem nada?** (Bacaba).

## II. Interação comunitária

[...] o pessoal de lá foi quem fez a comida para o jantar. **Então sentamos em uma roda e todo mundo começou a conversar e eles contam as histórias do que acontece por lá, e a gente começa a rir e contar o que nós já passamos também, o que a gente já viveu. E pensa que um dia vai chegar em algum “nível” das coisas que eles vivem, mas que nada.** Foi bem legal, jogo também, baralho, dominó, foi isso até tarde da noite. Nós nem podíamos, pois tínhamos um horário para dormir e acordar cedo no outro dia para trabalhar, mas naquele dia não tinha como dormir antes, pois temos que ficar até o final, até eles se cansarem. (Bacaba).

Nas primeiras vezes, em algumas comunidades, as pessoas se preocupavam em atender a gente bem, tratar no início, mas em outras comunidades não recebíamos tanta atenção, já iam falando de alimentação, tinha comunidade que a gente chegava e procuravam logo saber se nós tínhamos comida, se tinha coisa para oferecer. E tem outras que eles não se preocupavam tanto com nós, mas no decorrer do tempo a gente nota uma melhora, **pois eles foram nos conhecendo** e foram nos tratando bem. (Samaúma).

### III. Laços afetivos e juventude

[...] elas [as comunitárias] me receberam muito bem, elas abraçavam quando a gente chegava lá, já sabiam o meu nome e depois pediam pra gente ir mais vezes. (Açaí).

Tem um momento que eu vivi com as meninas de lá, quando a gente foi tomar banho – eu já tinha ido para a comunidade, mas eu tinha tomado banho no banheiro de uma casa normal, como se fosse um sítio – aí quando a gente foi tomar banho, queríamos tomar banho no rio e já era quase noite. **Então fomos tomar banho no rio, descemos o barranco e fomos para a canoa, tomamos banho dentro da canoa, eu e mais três meninas.** (Buriti).

### IV. Resultados do projeto

Do seminário mesmo eu não participei, vamos dizer que assim, lá do local onde estava [acontecendo o seminário], só participei cuidando das banquinhas delas [as Mulheres da Floresta] [...] Lá [nas bancas de venda] tinha os produtos regionais. Tudo que eles tinham lá, **que elas produziam por elas mesmo.** (Açaí).

Eu acho que **no geral o resultado foi positivo, nós vemos que elas não pararam de produzir, elas desenvolvem as atividades lá, mesmo depois que o projeto acabou,** a gente vê que elas estão sempre aqui [na cidade] com os produtos delas para vender. Eu acho que era uma preocupação delas pararem [de produzir] depois que o projeto acabasse, pois elas estavam acostumadas com a gente sempre lá ajudando, no projeto, da pessoa estar lá todo tempo dando orientação, mas elas não pararam, é a força da mulher. (Buriti).

### V. Práxis da exclusão

**Eu me senti de fora,** porque assim, tinha que fazer uma inscrição e você ganhava um livro pela inscrição e só. E quando a gente chegou lá nem tinha tanta gente, não tinha pessoas ocupando as cadeiras. Eu pensava assim, como não veio tanta gente, pode assistir né? Entra, vem e assisti! Né? Mas não podia, só que em tinha o cracházinho. Pois tinha até um crachá. (Bacaba).

Em 2016 **quando começou a gente não tinha muito acesso porque o professor levava mais os bolsistas dele.** Eu fui só com o professor e ele tinha os bolsistas, ele levava eles logo de primeira. Daí ele viu que a gente precisava de prática e como aqui não tem, ele decidiu levar a gente. Ai eu não fui no período de 2016,

foi em 2017 que eu fui só uma vez. Fui eu mais uns outros meninos, aí a gente foi. Eu acompanhei até a finalização, **não indo para a visitas, mas assim por fora**, vendo como foi e até hoje eu faço isso, pois elas vêm aqui na feira da cidade. (Buriti).

## Discussão dos resultados

A categorização dos elementos narrativos demonstrou que as práticas desenvolvidas no âmbito do projeto Mulheres da Floresta envolveram ensino e aprendizagem por parte das jovens alunas e das participantes, se constituindo portanto como o saber da experiência (Larrosa, 2011) que emerge desta relação, o propulsor da nossa pesquisa. Na primeira categoria de análise, Extensão Rural como lócus de aprendizagem significativa, compreendermos que as jovens relacionam a extensão rural com os processos de aprendizagem, a profissão TA como extensionista e as práticas agroecológicas.

As narrativas evidenciaram os aprendizados produzidos pelas jovens durante as atividades realizadas: saberes advindos por meio da realização/execução emergiram na relação com as técnicas de plantio, preparo de solo e colheita de hortaliças nas hortas comunitárias que foram construídas pelo projeto Mulheres da Floresta.

A relação entre as atividades realizadas para o desenvolvimento do projeto, os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, na concepção de Freire (1985), é chamada de práxis sendo caracterizada pela criticidade e reflexão acerca das ações praticadas, a partir dos conhecimentos teóricos. Este movimento contribuiu para a aprendizagem, iniciativas e inovações, necessárias para a formação profissional diante do enfrentamento de situações cotidianas, peculiares e emergentes do trabalho desenvolvido um TA.

As jovens ao fazerem uso dos termos “passar”, “dar” e “levar” conhecimento, nem sempre se referiam aos conhecimentos científicos e sim a perpetuação dos saberes tradicionais. Constatação que corrobora com os dizeres de Benjamin (1985), que ao descrever o vínculo entre os saberes tradicionais e o patrimônio humano, através das narrativas intergeracionais, evidencia que estas não estão interessadas “em transmitir o ‘puro em sí’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (Benjamin, 1985, p. 205), proporcionando o surgimento e perpetuação dos saberes tradicionais.

Quanto ao elemento narrativo Agroecologia, foi identificada a aversão dos comunitários as práticas agroecológicas, era uma resistência prevista antes de iniciarmos o projeto, pois, desenvolvimento agroecológico, não contemplaria essencialmente a

produção em escala para o abastecimento de mercado, estando mais focado na segurança alimentar, na incorporação de valores ambientais e uma nova ética na relação homem-natureza (Costabeber, 2006).

Na categoria Extensão Rural na Floresta Amazônica contemplou a compreensão das relações com o território da Amazônia, como a proximidade que a jovens tinham com as comunidades da FLONA e a Dinâmica das águas. Identificamos nesta categoria aspectos essenciais que devem ser trabalhados com os discentes a fim de prepará-los, ainda que minimamente, para a atividade extensão rural na região. As jovens em contato com as comunidades, puderam conhecer as peculiaridades regionais, principalmente quanto ao planejamento das atividades em virtude da sazonalidade da região e fatores socioeconômicos, culturais e territoriais.

Os elementos narrativos que compõem a terceira categoria de análise, “o saber da experiência na extensão rural”, elucidaram os impactos das atividades do projeto, e uma perspectiva discente. Nas atividades, os conhecimentos relacionados com a execução do projeto tornavam-se os elementos centrais, contudo, os conhecimentos regionais correlacionavam-se de forma complementar (Caporal & Costabeber, 2004).

Compreendemos, sob acepção da diversidade sociocultural, que esta forma de preservação dos saberes tradicionais, corrobora com os dizeres de Freire (1987), quando afirma que não existem saberes maiores ou menores, mas saberes diferentes, pois, as comunidades ao preservarem os conhecimentos intergeracionais, valoriza-os de forma a perpetuá-los em essência. Em outras palavras, os comunitários apreendem as técnicas desenvolvidas em ações extensionistas e as complementam com os saberes tradicionais transmitindo-os aos demais comunitários.

Identificamos, portanto, que houveram interações entre as jovens e a comunidade, sendo que estas ocorreram em diferentes tempos e em níveis progressivos de estreitamento de relações. O convívio com as comunitárias foi apreendido pelas alunas como uma oportunidade de identificação das peculiaridades inerentes do território da floresta, em meio a tipicidade e ao cotidiano destas comunidades. Neste contexto, a identificação de hábitos e costumes, como por exemplo o ato cultural de tomar banho no rio, expandiram as possibilidades de diálogos e de problematização do ambiente que as mediatizavam como extensionistas e, que, por conseguinte, potencializou as reflexões acerca proficuidade das ações realizadas.

Identificamos também que as jovens construíram suas narrativas buscando evidenciar o sentido singular destas experiências, e assim, ao fazerem referência aos acontecimentos como díspares em suas rotinas, corroboram com as descrições feitas por



Larrosa (2002) acerca da experiência, quando referentes as possibilidades do acontecer e a suspensão do automatismo das ações, neste caso, ambos correlacionados com suas rotinas escolares/urbanas e o (re)conhecimento dos ambientes que as mediatizavam, as comunidades da floresta.

Os elementos narrativos identificados como momentos de interação comunitária, levaram-nos a compreender que as Mulheres da Floresta expuseram suas histórias pessoais para as jovens, dando-lhes conselhos sobre a vida, neste sentido, Benjamin (1985) elucida que as narrativas podem obter múltiplos desdobramentos, independente do papel elementar que estas desempenhem no patrimônio da humanidade, podendo assim, servirem de base para outras histórias. Houveram momentos de franqueza quanto a opressão vivenciada por algumas comunitárias e a falta de autonomia de suas decisões.

Ao destacarmos ainda os elementos narrativos, relativos a participação das mulheres no projeto, que nos conduziram a compreensão de que as atividades lhe proporcionaram momentos de liberdade de expressão, intuímos demonstrar que nas ocasiões as mulheres aprendiam umas com as outras, como uma troca de saberes. O saber que emerge da experiência, segundo Larrosa (2011), é singular, e nestes encontros haviam uma pluralidade de saberes singulares que conferiram as jovens um sentimento de liberdade e capacidade referente a estas mulheres.

Os resultados do projeto foram pronunciados com elementos narrativos que possuíam uma conotação positiva, referentes principalmente a realização do seminário, a possibilidade de uma continuidade das atividades, como complemento ao curso técnico e em prol do desenvolvimento regional.

Por fim, o último elemento analisado e identificado como práxis da exclusão, foi registrado em dois momentos distintos: a não participação das alunas no seminário e na seleção dos discentes para as visitas técnicas. Para o encerramento das atividades do projeto Mulheres da Floresta, foi realizado o II Seminário Nacional das Mulheres: Agroecologia e Bem-Viver<sup>6</sup>, com a apresentação dos resultados em um formato integrador, um ambiente para as discussões, reflexões e diálogos acerca dos produtos e das ações realizadas na FLONA. Dentre os elementos narrativos identificados, que as jovens relacionavam o seminário aos resultados do projeto, havendo expressões positivas quanto a promoção de um espaço integrador com visibilidade ao trabalho das mulheres da floresta, conquanto as suas participações no evento, percebemos como fatores limitantes: a taxa de inscrição e as aulas que aconteciam concomitantes ao evento.

---

<sup>6</sup> O evento foi realizado entre os dias 24 a 26 de novembro de 2017, em Tefé- AM, obtendo como tema Agroecologia e o bem viver para que houvesse um aprofundamento quanto as questões relativas ao respeito à experiência das mulheres no Campo, nas Águas e na Floresta, no clube AABB de Tefé.

A relação de exclusão que identificamos possui uma sensibilidade relacionada as condições socioeconômica das alunas, quando se referente a taxa de inscrição do seminário e uma suposta predileção na escolha dos discentes que participavam com maior frequência das atividades de campo. As jovens disseram que os discentes que participavam dos projetos de monitoria escolar eram escolhidos com maior frequência para compor as equipes de campo. Estas escolhas, segundo as jovens, eram motivadas pela proximidade que estes alunos tinham com os docentes.

### **Considerações finais**

O estudo apontou para a necessidade de uma discussão ampla sobre os impactos e importância das práticas extensionistas na formação técnica/profissional, em especial no percurso do Técnico em Agropecuária. Diante disso, os elementos narrativos identificados expressaram os impactos que as atividades de extensão obtiveram sob uma ótica discente e, também, a de ser e estarem jovens mulheres em um curso TA. Em meio a região amazônica, face à extensão rural na formação técnica/profissional, verificamos que as atividades obtiveram uma conotação positiva e potencialmente promissora para descoberta e/ou desenvolvimento de habilidades pelos discentes do curso TA.

Entendemos que as jovens ao participarem de atividades de campo, além de conseguirem fazer uma conexão factual entre os conteúdos de sala de aula e o ambiente, conseguiram interagir de forma humanizada com o público alvo para qual o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia objetiva a formação de técnicos em agropecuária, em prol das comunidades da floresta focando o desenvolvimento e fortalecimento da cadeia primária na região.

Pensamos que as atividades de extensão rural foram um agente mediatizador entre a compreensão e a necessidade do rigor metodológico para aproximação das comunidades. As interações com as comunitárias, produziram ações profícuas para todos os envolvidos, possibilitando o alcance dos resultados técnicos, educacionais, socioeconômicos e socioambientais esperados no início do projeto, o que já valida a continuidade destas ações. Nestas atividades além da necessidade de (re)conhecerem a já mencionada proteção comunitária as externalidades e o preconceito com o trabalho realizado por extensionistas jovens e mulheres, identificamos que havia uma alienação aos processos metodológicos da extensão rural, por parte das jovens.

Diante do exposto, as práticas de extensão rural demonstram ser relevantes e também transversal aos conteúdos aprendidos no interior da sala de aula no curso técnico de TA. Depreende-se, também, que a extensão rural dialógica, no Amazonas, ainda é uma

atividade incipiente, são muitos saberes nas comunidades amazonenses a serem desenvolvidos para/e com as comunidades. Isso nos permite dizer que é necessário realizar ainda mais pesquisas que tematizem a extensão rural em todos os níveis de ensino e em suas diferentes perspectivas.

## Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benjamin, W. (1985). O Narrador: Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov. In *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política* (3. ed., pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense.
- Caporal, F., & Costabeber, J. (2004). Agroecologia e extensão rural. *Contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável*. Brasília DF: DA\SAF\DATER-IIICA. Texto recuperado de [http://www.emater.tche.br/site/arquivos\\_pdf/teses/agroecologia%20e%20extensao%20rural%20contribuicoes%20para%20a%20promocao%20de%20desenvolvimento%20rural%20sustentavel.pdf](http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/agroecologia%20e%20extensao%20rural%20contribuicoes%20para%20a%20promocao%20de%20desenvolvimento%20rural%20sustentavel.pdf)
- Costabeber, J. (2006). Transição agroecológica: rumo à sustentabilidade. *Revista Agriculturas: experiências em agroecologia*, 3(3), 4-5. Texto recuperado de [http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Agriculturas\\_v3n3.pdf](http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Agriculturas_v3n3.pdf)
- Citrini, S. (2019) “Narrativas e Experiência”: a prática de extensão rural agroecológica no processo de formação das jovens Amazonenses (Apêndice E) (Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, não publicada).
- Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação?* (23.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (11.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015). *Estimativas da População Residente nos Municípios Brasileiros com Data de Referência em 1º de julho de 2015*. Brasília: IBGE. Texto recuperado de <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100923.pdf>
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, 19, 20-28. Texto recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, 19(2), 4-27. Texto recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- Oliveira, P. (2013). *Extensão rural e interesses patronais no Brasil: uma análise da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural-ABCAR (1948-1974)* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense). Texto recuperado de <https://app.uff.br/riuff/handle/1/279>
- Peixoto, M. (2008). *Extensão rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação* (48.<sup>a</sup> ed.). Brasília: CONLEG
- Ribeiro, A., & Lyra, M. (2008). O processo de significação no tempo narrativo: uma proposta metodológica. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 65-73. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413294x2008000100008>
- Serodio, L., & Prado, G. (2017). Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. *Educação em Revista*, 33, s.p. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150044>
- Silva, C. (2013). Nelson Rockefeller and the activities of the American International Association for Economic and Social Development: the debate concerning mission and

imperialism in Brazil, 1946-1961. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 20(4), 1695-1711. doi: 10.1590/S0104-597020130005000014

Soares, A. (2003). *Política Educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?* (Tese de Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, UFRRJ). Texto recuperado de [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/1SF/Textos/Tese\\_Ana\\_Dantas.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/1SF/Textos/Tese_Ana_Dantas.pdf)

### 3.

## Intervenção Comunitária Escolar por meio de uma Cartilha Amazônica de Conhecimentos Ecológicos Locais

Priscila de Lima e Silva Dutra (IFPA)<sup>1</sup>

Norma Cristina Vieira Costa (UFPA)<sup>2</sup>

Nivia Maria Vieira Costa (IFPA)<sup>3</sup>

### Resumo

O trabalho a seguir vem expor uma intervenção comunitária escolar através de uma cartilha de Conhecimentos Ecológicos Locais (CEL). O Lócus da ação fica situada na Reserva Extrativista (RESEX) Taperaçú, no município de Bragança, do Estado do Pará, na Amazônia Paraense. A intenção desta intervenção, deu-se através de uma pesquisa experimental, que levou alunos residentes de uma outra área de manguezal, que moram e estudam na comunidade em questão, a avaliarem um material pedagógico produzido, no mesmo município, noutra comunidade localizada no litoral, na Península de Ajuruteua, que fica próximo também a áreas de preservação ambiental de manguezal. Os alunos interagiram com o material através da leitura coletiva, direcionada pela pesquisadora. Ao final, eles foram postos em posição de avaliadores do material, já que estes também são público-alvo da cartilha produzida. Constatou-se que o material atende as especificidades locais, dando subsídios aos trabalhos com Educação Ambiental em áreas de manguezais.

**Palavras-chave:** Conhecimentos Ecológicos Locais; Cartilha; Comunidades tradicionais amazônicas; Educação Amazônica; Educação no Campo.

### Community School Intervention through an Amazonian Primer on Local Ecological Knowledge

### Abstract

The following work exposes a community school intervention through a booklet of Local Ecological Knowledge. The locus of the action is located in the Taperaçú Extractive Reserve, in the municipality of Bragança, State of Pará, in the Amazon. The intention of this intervention was through an experimental research, which led students resident in another mangrove area, who live and study in the community in question, to evaluate pedagogical material produced in the same municipality, in another community located on the coast, on the Ajuruteua Peninsula, which is also close to mangrove environmental preservation areas. Students interacted with the material through collective reading, directed by the researcher. In the end, they were placed in the position of evaluators of the material, as they are also target audience of the booklet produced. It was found that the material meets local specificities, giving subsidies to the work with Environmental Education in mangrove areas.

**Keywords:** Local Ecological Knowledge; Primer; Traditional Amazonian communities; Amazonian Education; Education in the Field.

---

<sup>1</sup> Pós-graduada em Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia (IFPA). Professora de Língua Portuguesa, formada pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: prisciladelimaesilvadutra@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Doutora Adjunta do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança (CBRAG).

E-mail: normacosta@ufpa.br

<sup>3</sup> Pós-doutoranda em Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. Doutora em Educação (UFC). E-mail: nivia.costa@ifpa.edu.br

## **Introdução**

O trabalho apresentado tem como objetivo principal avaliar as contribuições da cartilha de Conhecimentos Ecológicos Locais (CEL) através de avaliadores lançados por um questionário que foi aplicado aos alunos residentes em uma comunidade tradicional, situada na Reserva Extrativista de Taperaçu, em Bragança, do Pará, Amazônia Paraense.

A cartilha de CEL é um instrumento de intervenção comunitária produzida com bases nos conhecimentos locais de outra comunidade, situada no litoral do município em questão, que também vive da pesca artesanal e extrativismo. A reunião destes conhecimentos visou dá suporte para ações pedagógicas dos professores em sala de aula, a fim de contemplar a realidade deste tipo de aluno.

Mas não basta ter apenas o conhecimento reunido em um suporte, é preciso utilizá-lo e testá-lo para atestar a sua (in)eficiência e lacunas que precisam ser sanadas nas edições posteriores. Para então, usá-lo em prol da sensibilização e conscientização.

Com isto, a cartilha de CEL em interação com os educandos deve possibilitar a construção e compreensão efetiva dos conhecimentos novos, logo nos primeiros contatos com o material, o qual deve ser dotado de significado e significância com as vivências e convivências do educando. Que ao visualizarem-se nos conteúdos trazidos, possam aguçar o sentimento da importância ambiental do meio ambiente em que estão inseridos.

A cartilha sozinha pode ser autoexplicativa e de fácil compreensão, mas o elo entre a significação dos conhecimentos nela contida atrelado a metodologia de ensino e aprendizagem, consubstancia os conteúdos escolares por meio da contextualização.

A pesquisa foi desenvolvida na Vila do Castelo, comunidade tradicional rural do município de Bragança, nordeste paraense, Amazônia Oriental. A comunidade fica a 17 Km do centro da cidade. A base da economia do município é a pesca artesanal, sobretudo dos recursos pesqueiros oriundos do manguezal. O município de Bragança é uma “região rica em manguezais, comporta cerca de 28,3% (389.400 ha) dos manguezais brasileiros” (Contente, 2014, p. 687). A Escola de Ensino Infantil e Fundamental Prof<sup>a</sup> Maria Augusta Correa da Silva é a única escola situada na comunidade do Castelo. Os participantes da pesquisa foram 22 alunos, de uma turma multissérie<sup>4</sup> de 8<sup>o</sup>/9<sup>o</sup> ano, do turno da manhã.

Como instrumento da pesquisa, aplicou-se um questionário com a intenção de “[...] coletar dados que devem ser respondidos por escrito” (Marconi & Lakatos, 1999, p. 100). O questionário contém perguntas avaliadoras da cartilha de CEL, e para tal

---

<sup>4</sup> Multissérie são junções de turmas de tempos escolares diferentes em uma mesma sala de aula. Realidade comum na Amazônia, sobretudo na área rural.

Julgamento buscou-se alunos de uma comunidade com semelhantes características socioeconômicas e ambientais àquelas na qual a cartilha foi produzida, na Vila do Bonifácio, sendo os sujeitos e o Locus da pesquisa os alunos da Vila do Castelo.

Todas as perguntas foram analisadas conforme a técnica desenvolvida por Pereira (2005, citado por Pereira, Farrapeira, & De Lyra Pinto, 2006) classificadas em três categorias, e adaptadas ao objetivo deste estudo, considerando-se as resoluções dadas ao questionário como: *satisfatórias*, às respostas completas nas quais os alunos demonstraram ter um conhecimento expressivo do assunto; *parcialmente satisfatórias*, àquelas que demonstraram ter um conhecimento mínimo a razoável (mais incompleto) do assunto abordado; e, *insatisfatórias*, nos casos em que os alunos declararam nada saber sobre o assunto, ou responderam algo divergentes a pergunta proposta, ou mesmo quando os próprios deixaram a questão em branco.

### **A Cartilha de Conhecimentos Ecológicos Locais (CEL)**

Quando se aborda um tema transversal como Educação Ambiental, logo se correlaciona com a educação formal escolar. Educação Ambiental transcende a educação escolar, sendo indispensável à missão escolar tornar o aluno um ser consciente da sua interdependência com o meio, com a responsabilidade de desenvolver-lhe a criticidade sobre suas práticas ecológicas.

Pensando nisto, as pesquisadoras do Programa de pós-graduação em Biologia Ambiental - UFPA/Campus de Bragança, Norma Cristina Vieira e Roberta de Sá Leitão Barboza, após as defesas de suas dissertações<sup>5</sup>, sentiram a necessidade de transformar os resultados de suas pesquisas em algo tangível e acessível àquelas pessoas da comunidade, a qual tiveram contatos durante suas coletas de dados na pesquisa de campo. Então, idealizaram um instrumento de intervenção comunitária, ou seja, um material ilustrado, e com uma linguagem de fácil compreensão, que personificou os resultados da pesquisa. Nesta intervenção comunitária apresentaram-se os saberes tradicionais pesqueiros amazônicos.

Durante as pesquisas, elas obtiveram vários relatos de pescadoras e pescadores que em meio as suas descrições simples, a complexidade do conhecimento comum advinha de uma vivência inerente ao que rege a vida deles, ou seja, eles aprenderam com

---

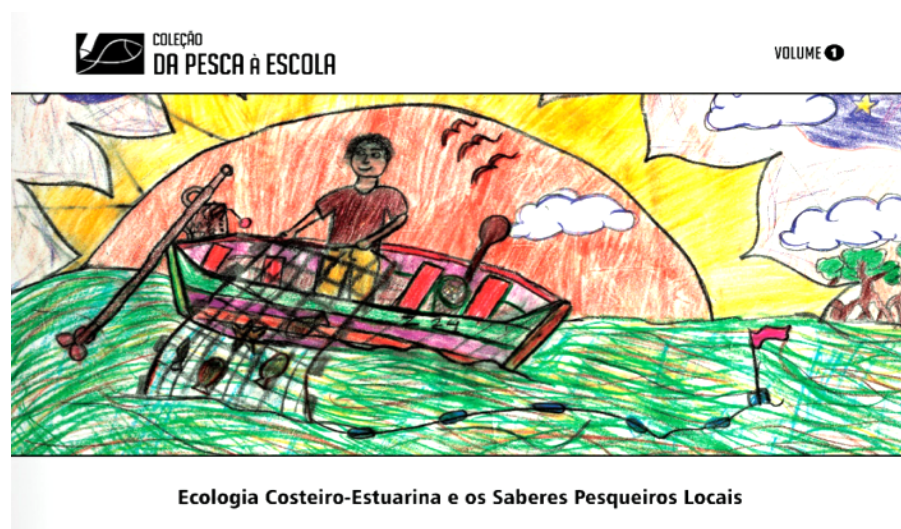
<sup>5</sup> Roberta Sá Leitão Barboza - Interface conhecimento tradicional x conhecimento científico: um olhar interdisciplinar da etnobiologia na pesca artesanal em Ajuruteua, Bragança-Pará. Norma Cristina Vieira - Participação Juvenil na Pesca Artesanal da vila de Bonifácio, Bragança-PA (Brasil). Respectivamente, dissertações defendidas e aprovadas no ano de 2006 e 2007.

a própria natureza e seus ciclos. Apesar das explicações simplificadas, há complexidade nas interações ecológicas.

Através destes relatos orais, as mestrandas reuniram saberes locais referentes: ao ciclo da maré; alimentação dos peixes; as relações de predadores e caças; aspectos comportamentais dos peixes; a relevância da conservação dos manguezais; entre outros conhecimentos. Com estas informações, elas condensaram e transferiram estes saberes às crianças e aos jovens da Comunidade da Vila do Bonifácio<sup>6</sup>, estudantes da Escola Municipal de Educação Infantil Fundamental Domingos de Souza Melo, localizada na Vila dos Pescadores, da cidade de Bragança, estado do Pará, Brasil. Os alunos da referida escola ficaram responsáveis pela ilustração do material.

Os CEL foram ilustrados e encorpam-se na forma de um material didático-pedagógico, sendo lançado a primeira edição da Cartilha “Ecologia Costeiro-Estuarina e os Saberes Pesqueiros Locais”, na escola em que foi produzida, no dia 25 de janeiro de 2018. Neste dia, contou-se com a participação de todos os protagonistas da produção do material, a comunidade escolar, a comunidade acadêmica da Universidade Federal do Pará, sobretudo, as pessoas da comunidade tradicional costeira da localidade.

Figura 1: Capa da cartilha “Ecologia Costeiro-Estuarina e os Saberes Pesqueiros Locais”, volume 1, Série ‘Da pesca à Escola’.



Fonte: Barboza, Barboza, Vieira, Barros e Ramos (2017)

A cartilha enquanto recurso didático metodológico na sala de aula, se bem trabalhada pelo docente, pode ser um instrumento educativo de implementação na construção dos conceitos ecológicos e de responsabilidades sobre o meio ambiente.

<sup>6</sup> A comunidade da Vila do Bonifácio é uma localidade pertencente a Península de Ajuruteua, localizada na área costeira, do Município de Bragança do Pará, cidade situada no Nordeste do estado, distante a aproximadamente 210KM da capital, Belém do Pará.



Ela pode ser um instrumento de potencial educativo, devendo ser analisada, julgada e inserida nas aulas das disciplinas curriculares como objeto de significância no processo de ensino aprendizagem, pois na produção de um recurso didático como este, levam-se em consideração: os conhecimentos empíricos na construção dos conhecimentos científicos; uma linguagem acessível, seja na linguagem verbal ou visual, o que facilita a contextualização dos assuntos tratados; e, em sua totalidade, ela é pensada com base em seu público alvo.

O trabalho com Educação Ambiental, no contexto escolar, requer que o próprio ensino educacional adeque-se à realidade dos estudantes. Encontrar materiais paradigmáticos, produzidos e pensados conforme o contexto do aluno é escasso, sobretudo quando nos reportamos aos contextos amazônicos. Pois, existem questões particulares entre os diversos contextos socioambientais, como é o caso das comunidades pesqueiras tradicionais que vivem próximas ao manguezal, requerendo um direcionamento específico no tratamento sobre o meio ambiente. Objetivando, contribuir com o modo de vida destas populações.

Pensar a Educação no Brasil através de um currículo escolar com base em um conhecimento homogêneo é negar a heterogeneidade dos povos que aqui existem. As pesquisas, dentro das temáticas ambientais, reconhecem que

[...] hoje, de acordo com o depoimento de vários especialistas que vêm participando de encontros nacionais e internacionais, o Brasil é considerado um dos países com maior variedade de experiências em Educação Ambiental, com iniciativas originais que, muitas vezes, se associam a intervenções na realidade local. Portanto, qualquer política nacional, regional ou local que se estabeleça deve levar em consideração essa riqueza de experiências, investir nela, e não inibi-la ou descaracterizar sua diversidade. (Ministério da Educação, 1997, p. 23)

Se o Brasil por si só já é heterogêneo, a Amazônia, contida nele, é um mosaico de diversidades socioculturais. Para compreendê-la e desenhá-la, o pesquisador precisa do contato direto com os contextos complexos que ela abriga, trazendo à discussão a educação dinâmica deste 'mundo'. Aprender parte desta heterogeneidade conceitual precede a conceituação da Educação no seu sentido mais amplo.

Para o início desta pesquisa, foram apresentados aos alunos três vídeos documentários que falavam a respeito do ecossistema de manguezal<sup>7</sup>, da ocupação do mangue<sup>8</sup> e outro que ilustra os assuntos tratados da própria cartilha<sup>9</sup>. Posteriormente, houve leituras coletivas com os alunos da cartilha atrelada a uma atividade artística que buscou captar as percepções e conhecimentos adquiridos durante a interação com o material.

---

<sup>7</sup> Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=DvWnB5-e6fE>

<sup>8</sup> Disponível: Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=w7s61JanVeY>

<sup>9</sup> Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=CMO3rwnk0Xg>

Ao final da pesquisa, aplicou-se um questionário com finalidade principal de avaliar as contribuições da cartilha de CEL no progresso dos conhecimentos e das percepções trazidas pelos alunos à sala de aula, residentes da Vila do Castelo, Reserva Extrativista Marinha Caeté-Taperuçu, Bragança-Pa.

A participação de todos os alunos em sala de aula foi significativa para a pesquisa. Dos 22 (100%) alunos, 12 alunos são do gênero masculino (55,55%), e 10 do feminino (45,55%); quanto a idade, nove possuem 13 anos (41%), onze possuem 14 anos (50%), e apenas dois possuem 15 anos (9%).

No cabeçalho das questões tinha uma pergunta referente à relação dos alunos com a atividade de pesca, 12 (54,54%) deles não responderam; sete (31,81%) disseram não ter nenhuma relação; e, três (13,65%) citaram alguma relação com a pesca, dentre elas – consertar redes de camarão; pescar; e, o último disse ter uma relação ‘boa’ relação com a pesca. Por fim, quanto a profissão do pai e da mãe, três (13,60%) não responderam; 17 (77,30%) alunos apontaram que eram pescadores; um (4,55%) instalador de rede; e, outro (4,55%) que era pedreiro.

Quanto a profissão da mãe, sete (31,81%) alunos não responderam; 12 (54,54%) disseram ser dona de casa; um (4,55%) respondeu ser costureira; outro (4,55%), que a mãe era artesã; e, o último (4,55%) disse sua genitora era vendedora de cosméticos.

O questionário elaborado contou com as seguintes questões: Questão 01 – Qual sua avaliação da cartilha Ecologia costeiro-estuarinos e os saberes pesqueiros locais?; Questão 02 – O que você aprendeu com a cartilha?; Questão 03 – O que você mais gostou na cartilha?; Questão 04 – O que você menos gostou ou mudaria na cartilha?; Questão 05 – Qual sua opinião sobre a linguagem da cartilha?; Questão 06 – Você acha que a Cartilha atende a realidade que você mora?; Questão 07 – Você acha que a cartilha ajuda na formação da consciência ambiental para preservação do seu ambiente local?.

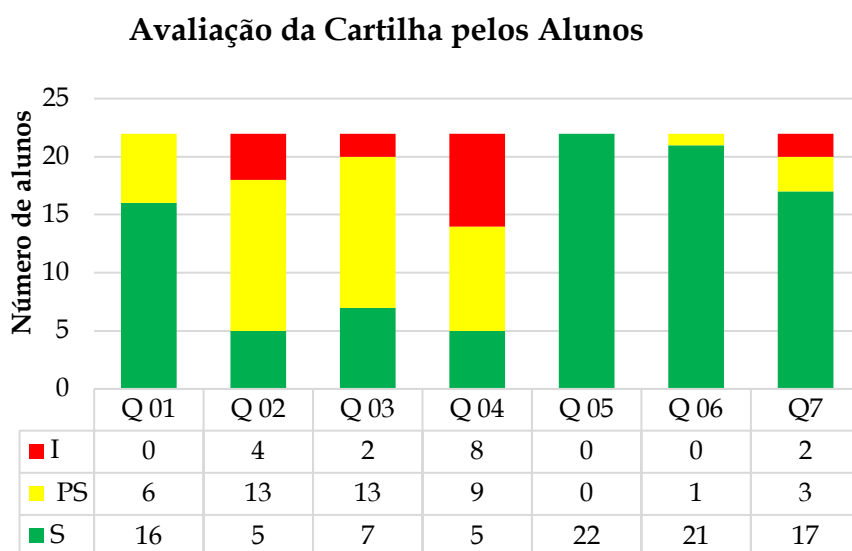
Na questão 01, considerou-se satisfatório o aluno que assinalou a cartilha como boa ou excelente e justificasse; parcialmente satisfatório, quem assinalou como boa sem justificativa, ou regular com ou sem justificativa; insatisfatório quem assinalou como ruim com ou sem justificativa, ou deixasse a questão em branco. Na questão 02, considerou-se satisfatórios aquele aluno que citasse assertivamente dois conteúdos referentes a cartilha; parcialmente insatisfatório aquele que citasse um; insatisfatório aquele que não atende-se ao descrito anteriormente com respostas inconclusivas, ou deixasse em branco.

Na questão 03, considerou-se satisfatório o aluno que apontasse a partir de dois aspectos referentes a cartilha; parcialmente satisfatório aquele que apontasse um; e, insatisfatório aquele que não respondesse algo referente a cartilha ou deixasse em branco.

Na questão 04, considerou-se satisfatório o aluno que não apontasse desgosto e que não mudaria partes da cartilha; parcialmente satisfatório, o aluno que apontasse alguma desaprovação do conteúdo, mas não mudaria nada, o contrário entra neste parâmetro; insatisfatório, o aluno que não gostasse de algum aspecto e apontasse o que mudaria, ou que não respondesse a pergunta feita.

Na questão 05, considerou-se satisfatório o aluno que assinalou a opção ‘fácil entendimento’; insatisfatório, aquele aluno que marcou a opção ‘difícil entendimento’ ou não assinalou nenhuma. Nesta questão não há considerações parciais a serem feitas. Na questão 06 e 07, considerou-se satisfatório o aluno que assinalou ‘sim’ com justificativa ou não; parcialmente satisfatório, se respondeu ‘não’ com justificativa ou não; e, insatisfatório, aquele que não respondeu à questão.

Figura 2: Avaliação da cartilha pelos alunos da EMEIF Profª Maria Augusta Correa da Silva, considerando as respostas, como S = Satisfatória; PS = Parcialmente Satisfatória; e, I = Insatisfatória



Na questão 01, a avaliação da cartilha obteve a classificação satisfatória, pois 16 alunos (72,72%) apontaram a cartilha como boa ou excelente, alguns alunos em suas justificativas apontaram: *Ela é boa porque mostra muitas coisa sobre o manguezal, sobre a maré que tinha coisa na cartilha que eu nem sabia (Aluno 12); Ela é boa porque mostra muito sobre o mangue sobre os pescadores porque a gente precisa do mangue, etc... (Aluno 17).*

Podemos observar na afirmativa desses alunos a relevância da cartilha no ensino e aprendizagem sobre o ecossistema local, mas há uma questão inquietante neste primeiro ponto, os alunos são nativos desta localidade, e chegam a afirmar o desconhecimento de certos fenômenos que são inerentes a vivência deles. Eles vivem dentro da Reserva Extrativista (RESEX) Caeté Taperaçu, em Bragança, do Pará (Contente, 2014). Para se ter

uma noção real da localidade em que estes educandos estão inseridos, vejamos as dimensões da Vila do Castelo, cf. figura 03. As dimensões estão juntas ao Rio Taperaçu, que passa pela comunidade, e as áreas do ponto A e B são predominantemente áreas de manguezal:

Figura 3: Dimensões territoriais da Vila do Castelo.



Fonte: Google Maps (2019)

Nos dados da primeira questão, dimensionamos o quanto útil foi a criação desta cartilha para região amazônica do município, e quanto grande é o trabalho que se tem a fazer com e pelos alunos dentro das RESEX, os quais possuem um vasto ecossistema local a ser preservado, mas, aparentemente, pouco sabem ou não em como preservar e valorizá-lo, e isto poderia se dar através do trabalho em conjunto da escola com a comunidade local, por meio de uma educação ambiental no campo voltados as especificidades locais, com a intenção de desenvolver (ainda mais) nos alunos o sentimento de pertencimento de onde estão (con)vivendo, conseqüentemente, levando-os a plena conscientização e sensibilização ambiental.

Na questão 02, a avaliação ficou como parcialmente satisfatório, pois 13 alunos (59,1%) citaram apenas um assunto que a cartilha trata: *Eu aprendi sobre os peixes que carregam seus filhos na boca como a uricica e o bagre* (Aluno 01). E, apenas cinco (22,72%)

elencaram mais de um aspecto: *Muita coisa, importante sobre os manguezais, peixes [...] pescador lunar. Eu aprendi sobre a maré preta [...]* (Aluno 09)

A respeito do material, a aprendizagem é notória nas respostas dos alunos. Avaliando sua viabilidade, consistência e eficiência didático-pedagógica, por meio da aplicação, os resultados são favoráveis ao serem corroborados noutra localidade, que desconhecia tal recurso pedagógico.

A cartilha não é um fim no ensino-aprendizado, ela é um meio, e este meio, dentro de poucos dias e horas de execução, sem tantas intervenções metodológicas, além da leitura coletiva, revelou a sua potencialidade à educação ecológica no campo aos povos extrativistas residentes em áreas de manguezal. Visando isto, quanto mais não se poderá fazer, quando os CEL forem implementados ao currículo escolar de base comum dos povos amazônicos.

Outro ponto importante, é que apesar dos alunos demonstrarem estar agregando novos conhecimentos, não se pode considerar que eles não detenham conhecimentos comuns, apreendidos em sua vivência. O professor que trabalha(r) no campo deve partir do princípio que os educandos já trazem, de suas vivências extraescolares, saberes construídos na sua estruturação individual. Como menciona Paulo Freire (1996, p. 47) “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção”, e proporcionar a produção ou construção do conhecimento novo sempre emergirá da gênese do “velho” conhecimento.

Na questão 03, a apreciação dos alunos foi relativamente boa, classificada como parcialmente satisfatória. Dentre os alunos, 13 (59,1%) foram analisados dentro dos parâmetros PS, Aluno 07 mencionou ter gostado do: *O poema do pescador, Manoel Ramos*; e, o Aluno 21 comentou: *Eu gostei das conversas com os pescadores de Ajuruteua*. Sete alunos (31,81%) demonstraram satisfação com o material, Aluno 02 apontou: *Os desenhos e o texto*; Aluno 17 escreveu: *Eu gostei do poema do pescador e dos desenhos*. Vale destacar, que houve recorrência na citação dos desenhos e do poema, levando a salientar que estes dois pontos, o poético e os ilustrativos, são indispensáveis e atrativos nesta faixa etária no trabalho com as questões ambientais.

As percepções dos alunos através dos poemas e dos desenhos são elementos cruciais no processo educacional, não bastando apenas atender o aspecto científico do conhecimento, mas também o aspecto subjetivo do educando, aguçando-lhe o imaginário a respeito da natureza e das interações humanas com ela. Devendo-se trabalhar os elos identitários socioambientais (Ministério da Educação, 1998).

Apenas quando nos empenharmos nas práticas docentes através da subjetividade de cada indivíduo, alcançaremos a conscientização por intermédio da sensibilização. “Só quando se inclui também a sensibilidade, a emoção, sentimentos e energias se obtêm mudanças significativas de comportamento” (Ministério da Educação, 1998, p. 182).

Na questão 04, devido apenas um terço dos alunos que não gostaram e mudariam algum aspecto, a cartilha foi classificada como parcialmente satisfatória. Foram nove (41%) alunos enquadrados nos parâmetros do PS, apontando algo que não os agradou, porém não sugeriram alterações, como Aluno 04 ao citar apenas: *As cores escuras; e*, Aluno 13 que disse: *O que eu menos gostei foi da pág. 23 que o peixe grande come camarão e os peixes*. Os cinco (22,7%) alunos que apresentaram Satisfação, sem alteração de conteúdo, opinaram: Aluno 02 *Eu não mudaria nada, a cartilha está bonita*; Aluno 17 *Não gostei dos homens com a rede na água pescando, deveriam fazer melhor, deveriam fazer eles em barcos pescando*. No quesito de dados insatisfatórios, tivemos oito alunos (36,30%). A exemplo de comentário, o Aluno 22 pontuou: *O que eu menos gostei foi de algumas palavras difíceis de fala, eu mudaria com certeza*.

Dois aspectos foram levantados pelos discentes avaliadores. O primeiro foi quanto a estética, por causa da cartilha estar impressa em cores escuras, não dando a merecida vivacidade aos desenhos nela contida. O segundo, são as palavras que se distanciaram do vocabulário comum entre os educandos. Pontuamos, que nenhum desses aspectos são entraves no ensino-aprendizagem, pois até o momento a cartilha mostrou-se eficiente no repasse dos CEL. Quanto algumas palavras, estas seriam solucionadas em poucos minutos, em uma conversa explicativa, dentro de sala de aula, com o professor. Paulo Freire (1996, p. 25) assertivamente fala: “[...] esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes.”

Na questão 05, houve total (100%) satisfação dos alunos quanto a compreensão da (fácil) linguagem de cartilha. Na questão 06, 21 (95,5%) alunos apontaram que a cartilha atende a realidade local, como ilustram os discentes: Aluno 07 *Sim, porque ela fala sobre a pesca*; Aluno 13 *Sim, porque o que tem na cartilha tem aqui*.

Neste ponto, vislumbramos a importância do educando como sujeito ativo na construção do conhecimento. Pois, falar em Educação do Campo, sobretudo na Amazônia, é “[...] compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo” (Molina & De Abreu Freitas, 2015, p. 18).

O discente ao reconhecê-lo na cartilha, reconhece suas raízes e vivências. Esta identidade, por vezes, é invisível e/ou suplantada numa educação de base hegemônica, que não assegura as heterogeneidades do território brasileiro, e traz uma visão errônea ao educando da sua diversidade, estigmatizando, e tornando o campo pouco atrativo a sua permanência, conseqüentemente, levando a falta do sentimento de pertencimento e valorização local.

Os movimentos sociais do campo são pioneiros na exigência do processo democrático ao admitirem-se como participantes ativos na construção dos novos conhecimentos, partindo dos seus saberes em diálogo com conhecimento científico, que os fazem criticamente interpretar e intervirem em sua realidade.

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista. (...) Esta compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento. (Caldart, 2010, p. 112)

Para que tudo isto se consubstancie, a escola do campo é o espaço democrático, podendo ser uma das protagonistas ou a principal na promoção do desenvolvimento da localidade, atuando como precursora educativa nas ações contra hegemônicas, não deixando suas funções primárias de disseminadora do conhecimento científico, mas proporcionando aos alunos e comunidade em geral por intermédio dos saberes tradicionais aliados aos científicos as “armas” contra ações que venham degradar a biodiversidade local, e a sua identidade.

A última questão, o nível de Satisfação foi atribuído por 17 alunos (77,27%), dentre os quais expuseram: Aluno 01 *Sim, ajuda nos aprender mais e mais sobre ambiente. Ajuda nos aprender mais sobre os animais*; Aluno 03 *Porque o manguezal é um ambiente muito importante, serve de abrigo à vários animais*. Já outros três alunos (13,63%) foram enquadrados nos parâmetros de parcialmente satisfatório, dois deles alegaram: Aluno 05 *Não, porque ela fala sobre pesca e não sobre o meio ambiente*; Aluno 07: *Não, porque ela fala sobre a pesca*.

O destaque aos alunos um e três, nos mostra uma avaliação positiva. Em relação aos alunos cinco e sete, julgando a pesca como um elemento não inerente à comunidade tradicional em que residente. Sendo esta atividade intrínseca à lógica de Unidade de Conservação, que busca combater ações predatórias. E, a cartilha traz a discussão da pesca, cabendo ao professor implementar discussões que abrangem característica da Reserva, sua preservação e as interações socioambientais equilibradas.

Como os educandos não chegam “vazios” de conhecimentos à sala de aula, estes alunos encontram-se receptivos para um trabalho efetivo de educação ambiental com bases nos próprios CEL encontrados na região, dispostos a desenvolverem-se em todos os sentidos, cognitivo, psicológico e linguístico.

O que se pôde, também, observar foram as dificuldades com relação aos termos linguísticos de pouco conhecimentos dos educandos, mas que foram sanados nas explicações e exemplificações que a própria cartilha apresenta. O intuito durante as aulas foi levar o contato integral com o material para que ao final eles pudessem opinar assertivamente quanto ao que apreenderam, dando consolidação as avaliações dos parâmetros apontados no questionário.

De modo geral, a cartilha teve satisfatória classificação dentro das concepções dos alunos. Pois, levou até eles novos conhecimentos, que mesmo vivendo ali próximos aos mangues, as atividades de pesca, juntos a seres vivos nativos, passaram despercebidos dos seus olhares. Outro aspecto de valor, foi o estético que chamou a atenção dos alunos como os desenhos, e o poema de Manoel Ramos, revelando que o visual e o poético, conectam-se diretamente com as sensações humanas, fazendo com que os alunos voltassem mais suas atenções. Primeiramente, pelas ilustrações feitas por alunos como eles, e devido o poema ter está função estilística de prender o leitor pelas emoções.

Algo que poderia ser pensado às próximas edições, quesito apontado pelos alunos avaliadores da cartilha, é a questão do colorido dos desenhos, que não fossem mais impressos em preto e branco, se possível colorido. E, quanto “as palavras difíceis” que mencionaram, avaliamos que as mesmas devem ser mantidas para que os alunos se acostumem aos níveis de linguagem mais complexos, aumentando-lhes os arcabouços teóricos e linguísticos.

Como apontado por todos os avaliadores, a cartilha, ainda assim, é de fácil compreensão, atendendo aos parâmetros do material proposto. Como quesito central atendido, a linguagem atingiu seu público final. Além, disto na sexta questão, os alunos são unânimes em dizer que a material paradidático de CEL atende a realidade local, revelando o potencial da cartilha às comunidades pesqueiras da Amazônia Paraense.

Vale destacar aqui, que no questionário avaliativo da cartilha, os alunos não só citaram a ideia de preservação, mas compreenderam que o manguezal é berçário de várias espécies. Além de outros conhecimentos adquiridos como: os predadores naturais dos peixes; o ciclo lunar; a maré preta; entre outros tópicos apreendidos com o uso do suporte didático.



## Considerações Finais

Como pesquisa experimental, buscou-se construir bases sólidas que subsidiassem pesquisas posteriores, seja na continuidade destas, fechando lacunas, ou como modelo para demais construções acadêmicas.

Como já mencionado, as atividades com a cartilha ocorreram basicamente com a leitura interativa da pesquisadora com os alunos. Os resultados produzidos, deixamos para serem levados a diante por professores efetivos da sala de aula. Já que, neste primeiro momento, a cartilha mostrou-se dinâmica, ilustrativa, favorecendo o diálogo e compreensão dos alunos, dando base a implementações futuras que venham a ser feitas nas disciplinas curriculares.

Cabe o professor ser o intermediário entre o conhecimento prévio e científico, entre a percepção e sensibilização ambiental. Sobretudo, a Escola é precursora deste trabalho com a realidade, contudo, o professor é a pessoa autônoma e deve ter ciência e responsabilidade como agente formador de opiniões, na missão de trazer a “luz” do conhecimento para modificação da realidade local dos seus discentes, conseqüentemente, levando-os a sensibilização, o sentimento de pertencimento e proteção do local.

## Referências

- Barbosa, R., Barboza, R., Vieira, N. C., Barros, D., & Ramos, M. (2017). *Ecologia costeiro-estuarina e os saberes pesqueiros locais*. Belém: Aquarela.
- Barbosa, R., & Vieira, N. (2018). Saberes escolares. Saber da Pesca. Por que não contextualizar? In R. Barbosa, N. Vieira, & D. Siqueira (Org), *Desmantelando as fronteiras dos saberes na Amazônia* (pp. 153-172). Curitiba: Appris.
- Caldart, R. (2010). Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In M. Molina (Org.), *Educação do Campo e pesquisa – II: questões para reflexão* (pp. 103-126). Brasília: Nead.
- Contente, A. D. (2014). Bragança: Um Breve Olhar Sobre A Reserva Extrativista Marinha Caeté-Taperaçu. *Amazônica-Revista de Antropologia*, 5(3), 682-706. Texto recuperado de <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/1587>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Google (2019). Dimensões territoriais da Vila do Castelo. Recuperado de <https://www.google.com/maps/place/Vila+do+Castelo,+Bragan%C3%A7a++PA,+68600000/@0.95066,46.7615247,15z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x92aed6b425e92da3:0x6e6fc1083cb038ae!8m2!3d-0.9513048!4d-46.7502673?hl=pt>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Ministério da Educação (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- Ministério da Educação (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília – DF: MEC/SEF.

Molina, M. C., & de Abreu Freitas, H. C. (2015). Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, 24(85), 17-31. Texto recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>

Pereira, E., Farrapeira, C., & De Lyra Pinto, S. (2006). Percepção e educação ambiental sobre manguezais em escolas públicas da região metropolitana do Recife. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 17, 244-261. Texto recuperado de <http://periodicos.furg.br/remea/article/view/3084/1757>

## 4.

# Educação e Intervenção Comunitária na Festa da Boa Morte: Memórias de Corpos e Culturas

Maria Cecília de Paula Silva<sup>1</sup>

### Resumo

O artigo propõe um diálogo intercultural, por meio dos saberes de comunidades descendentes dos escravizados no Brasil, explicitados pela Festa da Boa Morte, de repercussão mundial. Pesquisa histórica, privilegiou a oralidade e a imagética. Conexões entre corpo, arte, religiosidade portuguesa e afro-brasileira, passado e presente foram considerados. Debruçar sobre o presente histórico nos oportuniza analisar histórias e memórias corporais de comunidades silenciadas pela historiografia oficial e refletir sobre algumas marcas corporais que anunciam a luta pelos direitos humanos e pela libertação de condições de opressão. Estas mulheres negras protagonizaram uma luta organizada pela libertação do povo escravizado no Brasil oitocentista. Como conclusões, destacamos uma intervenção comunitária que rompeu lógicas hegemônicas de dominação e subjugação dos povos pela resistência de mulheres. Memórias de corpos e culturas que, no passado, potencializaram uma luta pela libertação, hoje anunciam proposições de educação para a libertação, aos moldes de Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Corpos e Culturas; Marcas Corporais; Educação; Ensino Superior; Festa da Boa Morte.

### Education and Community Intervention at The Good Death Festival: Memories of Bodies and Cultures

### Abstract

It proposes an intercultural dialogue, through the knowledge of communities descended from the enslaved in Brazil, made explicit by the Good Death Festival, of worldwide repercussion. Historical research, privileged the orality and images. Connections between body, art, Portuguese and Afro-Brazilian religiosity, past and present were considered. A look at the historical present allows us to analyze body histories and memories of communities silenced by official historiography and to reflect on some body marks that announce the struggle for human rights and the liberation of conditions of oppression. These black women staged an organized struggle for the liberation of the enslaved people in nineteenth-century Brazil. In conclusion, we highlight a community intervention that broke the hegemonic logic of domination and subjugation of peoples by the resistance of women. Memories of bodies and cultures that, in the past, potentiated a struggle for liberty, today announce propositions of education for liberty, according Paulo Freire.

**Keywords:** Bodies and Cultures; Body Marks; Education; University Education; Feast Of de Good Death.

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado em sociologia e antropologia pela *Université de Strasbourg* (FR). Professora Associada, Universidade Federal da Bahia – UFBA. E-mail: ceciliadepaula.ufba@gmail.com

## Metáforas educacionais e memórias tatuadas: uma introdução

O presente artigo visa apresentar os apontamentos a respeito de uma pesquisa em andamento. Proposição que parte de uma perspectiva de incentivo à internacionalização da Universidade Federal da Bahia<sup>2</sup> e do Grupo de Pesquisa HCEL/CNPq, desenvolvida em cooperação com a *Université de Strasbourg*. Em específico, o projeto "Metáforas de corpos e culturas: histórias e memórias da educação de comunidades locais tatuadas no corpo no passado e no presente"<sup>3</sup>, na sequência ao estágio pós-doutoral (bolsista CAPES<sup>4</sup>).

A investigação percorre caminhos teóricos e metodológicos significativos para a pesquisa em educação. Neste encontro<sup>5</sup> apresentamos os resultados de uma etapa da pesquisa que busca refletir sobre propostas de intervenção comunitária a partir de expressões corporais de comunidades centenárias no presente histórico. Uma proposição dialógica e intercultural de uma comunidade centenária ligada à Festa da Boa Morte, em Cachoeira, Recôncavo Baiano, Brasil. Derivada de uma confraria religiosa afro-católica que, no Brasil escravocrata, mulheres negras lutaram pela alforria dos negros escravizados. A festa da Boa Morte nos oferta uma possibilidade de trabalhar com história e cultura da população brasileira, a partir da memória social, da oralidade e da imagética, no passado e no presente.

A dinâmica de pensar e investigar global e localmente, a partir de comunidades de destino nos coloca frente à consideração da vida em seu pleno direito, à liberdade de expressão e à educação<sup>6</sup>. Entendemos esta proposição como inovadora e vinculada à perspectiva decolonial. Esta potencializa a produção científica na área da educação e acaba por nos permitir um alargamento e, ao mesmo tempo, um tensionamento do conceito de fronteiras. O horizonte é romper fronteiras que impedem o desenvolvimento humano e social, em decorrência.

Compreendemos a educação como possibilidade de ampliar e romper fronteiras geográficas e políticas que marcaram corpos e culturas, traçando como horizonte a construção de uma educação para a emancipação social. Como resultado, uma sociedade mais humanizada e com condições de equidade econômica e social entre os povos que a constituem. Necessário abrir uma discussão a respeito "da dominação e da libertação, como processos contraditórios e não mecânicos. Não há experiência de dominação que

---

<sup>2</sup> Parte dos resultados da pesquisa derivada do projeto de internacionalização, o CAPES PRINT UFBA (Edital nº 41/2017), processo 13300300525/CAPES-PRINT700555P.

<sup>3</sup> Liga-se ao tema 8, da Educação - "Educação, sujeitos e ambientes na perspectiva de inovação transformadora".

<sup>4</sup> Processo 99999.06990/2014-02.

<sup>5</sup> Encontro Científico Educação e Formação de Jovens e Adultos em Diferentes Espaços da Vida: diálogos luso-brasileiros A Universidade de Coimbra é outra parceira, por meio do professor Joaquim Luís Alcoforado.

<sup>6</sup> www <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos>. Acesso em 10/10/2018, às 13h.

não produza nos e nas que dominam e nos a nas que são dominados posições e atitudes, formas de valorar, de ler o mundo, contrárias umas às outras” (Freire, 2015, pp. 272-273). Carregamos marcas coloniais de extermínio e escravização dos povos negros e indígenas. Estas impulsionaram inúmeras formas de resistência e luta, marcadas nos corpos e na cultura brasileira que precisa ser visibilizada e tratada pedagogicamente, na escola e na sociedade.

O texto organiza-se em tópicos. A intenção foi, em um primeiro momento, dialogar sobre o caminhar da investigação, sobre memória social. Manifestações culturais que acontecem em comunidades centenárias que passaram/passam por processos de invisibilização dos poderes públicos constituídos e da sociedade, de forma geral. Em específico, a festa que acontece nas ruas da cidade de Cachoeira, anualmente, em agosto. Apresentar o arcabouço da pesquisa relativa à cultura corporal, arte e religiosidade afro-brasileira. Este debruçar pode oportunizar uma análise e avaliação de proposição de políticas públicas, no âmbito da educação e da cultura, daí decorrentes, como também uma interpretação da produção teórica já produzida a respeito deste conhecimento, sua ampliação e sistematização. Consideramos que este debruçar, no presente, sobre o passado histórico e suas expressões corporais e culturais carrega o vigor da transformação.

A investigação perpassa por um lugar específico do Recôncavo Baiano na busca intercultural que liga o Brasil ao mundo. Interrogamos sobre permanências e/ou falências de conceitos e anúncios como determinismo, ocupação corporal de territórios, religiosidade, lutas. Desenhamos um caminhar entre as linhas literárias de autores como Cunha (2011) e Couto (2011) com os riscos acadêmicos de autores como Benjamin (2001), Freire (2015), Le Breton (2009, 2016), Santos (2007), Santos (2003), Silva (2009, 2007, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017c, 2018a, 2018b), entre outros.

Em meio ao ir e vir dos corpos, nos movimentos da multidão que passeia pela cidade e a aquecem, como um grande reservatório de energia elétrica, com a metáfora de Baudelaire e as iluminuras levantadas por Walter Benjamin em seu ensaio sobre a cidade iluminada (Paris), na França, ou, no tempo presente, no Nordeste do Brasil, em meio às procissões de corpos que desenham uma história de luta pela libertação do povo escravizado, na cidade de Cachoeira, possa ser encontrada as iluminuras revolucionárias dos que buscam lutar pela democracia e pela salvaguarda dos direitos humanos e das intervenções comunitárias que (re) contam histórias e memórias. A luta contra o racismo e contra qualquer forma de discriminação e opressão é uma exigência nos dias atuais.

A opção por tratar da luta emancipatória que mulheres negras empreenderam ao longo do século XIX no interior do Brasil para a libertação dos escravizados nos

oportuniza questionar concepções culturais e corporais que foram construídas para legitimar esta dominação, bem como apontar formas de alteração destas lógicas por outras. Significa pensarmos o que foi e o que poderia ter em seu lugar. Refletirmos sobre o que podemos fazer para mudar uma lógica cultural de dominação por outra, de emancipação humana, econômica, social.

Por fim, as considerações derivadas dessas pontuações que podem parecer díspares, se pensadas em uma proporção global, se aproximam e dialogam num frutífero e florido movimento dialético. Neste sentido, visamos apontar pistas que nos auxiliem a ampliar o diálogo proposto com uma produção qualificada sobre a educação e a formação de jovens e adultos nestes diferentes espaços da vida.

### **Aproximações corporais, culturais e educacionais**

Estudos sobre a educação numa perspectiva de formação humana e emancipação social em nossa compreensão se pauta no princípio de considerar as marcas tatuadas nos corpos e culturas locais em relação com as proposições globais, sobre a era da globalização, no sentido apreendido por Santos (2006, p. 83) que, “mais do que qualquer outra antes dela, é exigente de uma interpretação sistêmica cuidadosa, de modo a permitir que cada coisa, natural ou artificial, seja redefinida em relação com o todo planetário. Essa totalidade-mundo se manifesta pela unidade das técnicas e das ações”.

Propor uma outra globalização passa por produzir conhecimentos que marquem como tatuagem, que produzam significantes (como os corpos, os jogos, a diversidade humana, o cotidiano social), perspectivando uma história e sociologia do presente. Um presente que se instala nos lugares, lugares que refletem o mundo, sobretudo nas grandes cidades, pela situação já sinalizada por Santos (2006) de se viver uma mistura de humanidade advinda de todos os quadrantes do mundo e que consigam trazer sonhos e perspectivas diversas, múltiplas que, ao entrarem em contato com as marcas culturais locais oportunizam novas e renovadas produções, de compreensão e de crítica social, portanto, educacional.

Com esta possibilidade compreendemos que o cotidiano de cada um de nós pode se enriquecer à medida que possamos dialogar sobre experiências próprias e coletivas do fazer educacional que potencializam ações e práxis educacionais com projeções futuras que auxiliem a compreensão da dialética da vida local com a dinâmica da vida global. Estas são enriquecidas por saberes e memórias de comunidades pouco conhecidas e muitas vezes invisibilizadas socialmente, apesar de possuírem um arcabouço cultural importante às proposições que busquem superar a desigualdade social e econômica

registrado no grande fosso econômico, social e político, local e global e, quiçá, propor uma nova política humanitária e humanizadora.

Compreende-se que para construirmos uma educação que supere as desigualdades existentes e efetivarmos uma transformação social é preciso uma postura que considere as diferenças culturais como riquezas propícias a ampliar nossa sensibilidade e potencializar experiências.

Le Breton (2011) nos inspira a afirmar que os corpos são socialmente construídos e, portanto, a educação é fundamental para explorar as potencialidades e aprofundar discussões sobre as relações entre educação e culturas na perspectiva da construção de uma educação intercultural. Nesta perspectiva aponta-se como imprescindível a consideração de alternâncias de práxis educacionais e científicas que consideram saberes outros e desenhos epistemológicos que apontem o corpo, a sensibilidade, os jogos, a diversidade cultural como chaves desse processo.

Atentos às ficções e aos discursos que apresentam o corpo como um objeto cultural, tratamos o ser humano de forma integral, ou seja, por suas potencialidades (orgânico, material, de carne e sangue, corpo sujeito, agente e objeto de construções sociais, individual e coletivo, local e global), contrastando as concepções de corpo nordestino, descritas por Cunha (2013), e o corpo nordestino no presente histórico. As concepções de corpos nordestinos no passado e as do tempo presente a captadas pela poética contemporânea e transmutados por ações cotidianas de comunidades.

A preocupação com culturas, ambientes, memórias, histórias podem estar refletidas em gestos, rituais, utopias, ideais de corpo presentes no Nordeste, hoje. Quais fantasias, sensibilidades, políticas, percepções, ordens e comandos transparecem definindo corpo e cultura? Seríamos todos nordestinos? A propósito, pensarmos em corpos e culturas nos remete a uma infundável teia investigativa, em decorrência da simbólica corporal que “traduz a especificidade da relação com o mundo de certo grupo num vínculo singular e impalpável, mas eminentemente cogente, o qual apresenta inumeráveis nuances de gerações, etc.” (Le Breton, 2009, p. 4).

Em seu conto Rosa Caramela, Couto (2006) apresenta-nos o corpo como expressão da própria vida ao descrever uma bela menina com um corpo que possuía desde o nascimento uma corcunda na qual carregava o mundo, pois “a corcunda era a mistura das raças todas, seu corpo cruzava os muitos continentes” (p.5). O autor utiliza a linguagem corporal para apresentar histórias e memórias contadas de seu povo. Importa aqui sinalizar para registros de nossa cultura em que o corpo, a linguagem corporal, passa a ser um guardião das memórias de seu povo, portanto, uma expressão da vida.

Os corpos expostos durante a semana de comemorações da Festa da Boa Morte em Cachoeira nos oportuniza esse encontro. Cachoeira registra uma história em que as mulheres negras foram protagonistas de uma luta por libertação da condição escravizada da população negra no Brasil do século XIX. Quanto ao aspecto de protagonistas, de sujeitos de uma história de luta pela libertação, Risério (2004) argumenta que os povos escravizados “não foram testemunhas mudas e passivas, mas agentes transformadores do real histórico. Ou, como disse Genovese, foram sujeitos ativos e vitais de sua própria história. A tal ponto que fizeram, de suas práticas e de seus discursos vertentes fundamentais do que veio a ser, com o tempo, a realidade sociocultural brasileira” (p.150).

Corpos, comunidades e cidades que oportunizam pensarmos a formação humana de forma situada e as possibilidades de ampliação desta formação, na perspectiva de produção de conhecimento e de devolução destes à sociedade, ao tempo em que nos nutrimos deles e perspectivamos potencializar mudanças, transformações nas relações humanas e, em consequência, na sociedade. O diálogo entre estes saberes devem ser ampliados em trocas como estas oportunizadas pela Universidade para serem acolhidos, refletidos, divulgados e possibilitar a compreensão da dinâmica de expressões corporais sistematizadas das comunidades invisibilizadas socialmente. A pesquisa histórica e social buscou desvelar culturas presentes no lugar e manifestações corporais (caráter social), papel do corpo (movimento, dança, indumentária), ressignificação das manifestações no tempo.

As manifestações culturais nas ruas e comunidades tradicionais oportunizam um caminhar situado destas expressões corporais. Para este artigo nos detivemos no Recôncavo da Bahia, cidade de Cachoeira. Nela encontramos a Festa da Boa Morte, uma manifestação cultural anual nas ruas da cidade no mês de agosto, por aproximadamente uma semana. Esta manifestação da cultura local busca simbolizar e reafirmar uma luta histórica das mulheres negras em prol da libertação dos negros escravizados da condição imposta de escravização.

O estudo histórico do tempo presente, de cunho descritivo e exploratório, privilegiou a história oral temática, com o uso de métodos qualitativos diante dos objetivos propostos de construção de fontes e formação de um acervo no âmbito da vida privada e da vida coletiva, sinalizados pela potência formativa humana e expressos por elementos educacionais.

Um dos possíveis registros sobre o que passou e o que ficou como herança ou como memória e, dessa forma, estabeleceu-se uma análise que buscou interligar história, memória e tempo, como uma triangulação. Para Delgado (2006, p. 17), “a memória ativa é



um recurso importante para transmissão de experiências consolidadas ao longo de diferentes temporalidades” e nos permite uma investigação que amplia as possibilidades de interpretação pela apreensão da realidade como totalidade nos temas investigados e considera, igualmente, a sensibilidade conjunta à investigação de significados das relações humanas.

Cabe ressaltar que determinar marcas de sentido expressas nos corpos e lugares de manifestação da cultura corporal de movimento (ressonâncias dentro e fora do lugar, deslocamento para outros espaços, a formação de grupos (grupos e associações) e a relação entre local e global exigiu-nos a realização de um estudo histórico (memória social/oralidade) e imagético sobre manifestações culturais nestas comunidades centenárias e tradicionais invisibilizadas socialmente.

A abordagem interdisciplinar permite que o processo ensino-aprendizagem trabalhe o conhecimento na perspectiva de totalidade, focando a cultura, entendida como “a particularidade por meio da qual os grupos sociais reproduzem as suas condições de vida em sociedade e de conduta dos diferentes sujeitos como códigos de regras e princípios e, finalmente, atribuem sentidos e significados às suas experiências – traduzindo tudo isso nos seus sistemas de crenças, valores, visões do mundo e identidade social, étnica, sexual, profissional, etc.” (Brandão, 1995, p. 85). O caráter multidisciplinar e interdisciplinar centrou-se nas fronteiras da linguagem e da comunicação, especialmente, na construção social do corpo e nas escolhas daí derivadas, que apontaram para formas de comunicação contemporânea, contrastada com os registros da obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha.

Estas questões históricas e sociológicas estão na fronteira da discussão de formas de apropriação e possíveis formas de situar e reconstruir o mundo, o ambiente, o corpo, o homem. Na caracterização e abordagem da cultura e das fronteiras (históricas, geográficas, territoriais, corporais) interpenetram-se questões amplas relacionadas ao modo de produção da vida e específicas, regionais, da vida cotidiana e formas de comunicação.

A comunicação e linguagem corporal se constitui como fronteira entre o presente e o passado que tende a redesenhar ou mover os signos e registros de um padrão humano. Ressalta-se que entre as fronteiras do conhecimento se estabelece a confluência e o confronto entre a Linguística, Letra e Arte, as ciências humanas e sociais e o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação.

Para se chegar aos objetivos propostos nos baseamos na possibilidade apresentada por Walter Benjamin, de escovar a história a contrapelo (Benjamin, 2001, p. 92), e da utilização de elementos da pesquisa etnográfica para aproximação dos sujeitos e comuni-

dades investigadas. Os elementos da pesquisa etnográfica considerada passam pelo compartilhamento no processo de investigação, deixando-nos penetrar pelo olhar diferenciado, aguçado pela realidade das comunidades e das singularidades investigadas, numa dupla relação entre dois universos: o da cultura empírica e o da cultura erudita.

Reconhecemos neste artigo a cultura como gênese da formação humana, de caráter multidisciplinar e intercultural, nas relações conexas entre o conhecimento geral e áreas específicas na história do tempo presente. E nossa pretensão futura é que, a partir destes registros, conhecimentos, análises, interpretações e sistematizações, possamos responder a necessidade de alterar o desenho curricular da escola básica e contribuir para solucionar a grave situação brasileira na educação formal por meio da preservação e valorização da história e da vida (registro, análise e sistematização) de comunidades locais em relação ao conhecimento já sistematizado e até então sinalizado como saberes clássico e tradicionais da escola, na perspectiva de ampliar o trato com o conhecimento sistematizado e valores sociais construídos no processo educacional.

No século XXI a cultura hegemônica continua a ser escrita e reescrita a partir de uma proposição e imposição historicamente definida como sendo a necessária para a formação humana. No entanto, nossa condição humana grita por uma formação que considere nossa história e cultura, que remeta ao singular, ao local, ao corpo e não por acaso, Le Breton (2013) afirma ser o corpo humano a forma de nos constituirmos no mundo.

Pensar em uma educação que perspective a libertação e a emancipação e exige pensarmos na obra desenvolvida por Freire, mais especificamente, a perspectiva apontada por ele de liberdade que visa retirar o silenciamento dos espaços e ações formativas e propor práticas educativas que convidem a todos as pessoas envolvidas no processo educacional para vivenciar, experienciar e dialogar sobre estas experiências.

Esta poderiam ser traduzidas, certamente, como uma educação como prática da liberdade, conforme sugere Freire (1967, p. 89) “ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

### **Dos lugares e comunidades às marcas tatuadas nos corpos – a Festa da Boa Morte**

O Recôncavo baiano guarda um encontro de culturas diversas e expressivas. Os corpos e culturas ali desenhados e formados podem ser entendidos como uma relação promissora de combinações e misturas de vários povos e diversas culturas, em particular a cultura indígena brasileira, a africana e a portuguesa que, diretamente, influenciaram e

continuam a influenciar corpos e modos de vida e de interações entre si, os outros, o espaço urbano e rural. Em contrapartida, continuam a influenciar as artes e ações cotidianas que podem potencializam a busca de soluções e propostas para problemas locais e globais.

Nesta potência de diversos corpos e culturas, de diferentes partes do mundo encontramos comunidades de destino com características bastante singulares. Muitas delas ainda preservam conhecimentos e saberes passados, repassados de geração a geração pela oralidade e expressão corporal e alterados em função do diálogo permanente e promissor com outras culturas e formas de pensar e agir no mundo.

A singularidade de algumas dessas comunidades aqui serão temas para o presente diálogo. Em especial destacamos alguns saberes e tatuados nas comunidades de mulheres negras do Recôncavo da Bahia, na cidade de Cachoeira, como ações que perpassam a vida e a história de nosso povo e que ficaram registradas em seus corpos, como tatuagem de culturas específicas, locais.

O estudo investigativo<sup>7</sup> sobre corpos e culturas na cidade Cachoeira, Bahia, Brasil, buscou desvelar a cultura que revela uma das histórias desta cidade ligada ao espectro da luta e resistência, por meio de relações com as comunidades e suas crenças.

Cultura esta que conta uma história, dentre muitas, de povos dominados e retirados de sua terra para tratados como objetos em terras distantes e com pessoas e culturas diferentes. A Festa da Boa Morte, realizada em todo o mês de agosto por uma irmandade de mulheres (com mais de 50 anos), considerada a primeira entidade feminista do Brasil e marcada pelas influências e mesclas de religiões – católica e candomblé. Em 2010 esta festa passa a ser considerada com Patrimônio Imaterial da Bahia.

Esta história rica e diversificada, que apreende manifestações distintas da cultura e suas expressões, como o sincronismo religioso e cultural da Irmandade da Boa Morte que, por meio de uma expressão da fé católica apresentam uma mística do candomblé de forma integrada. Formada no início do século XIX por uma maioria de mulheres negras descendentes de negros escravizados. Esta confraria objetivava acolher negros alforriados e promover mais alforrias. Promovem todo ano, na segunda quinzena do mês de agosto, em Cachoeira, “uma das mais representativas festividades populares da Bahia, de repercussão nacional e internacional, se consolidando como a festividade que mais representa a cidade, sobretudo para quem se encontra fora dela” (Queiroz, 2011, p. 53).

---

<sup>7</sup> Investigação que promove um desdobramento no projeto de pesquisa pós-doutoral (Université de Strasbourg, 2015-2016). Resulta da pesquisa ora em curso, em parceria com a Université de Strasbourg e a Universidade Federal da Bahia (Edital 41/2017CAPES PRINT 2018-2022). Pesquisa integra também o PIBIC UFBA, com bolsas de IC financiadas pelo CNPq e pela FAPESB, em 2018/2019.

São manifestações de fé, de corpos e culturas que se renovam anualmente na Festa da Boa Morte. Esta Festa anuncia sentidos e significados caros à população negra baiana por expressar uma força da luta de resistência pela libertação dos negros da condição de escravidão a que estavam submetidos durante o período escravocrata no Brasil. Pontos estes fundamentais para se pensar uma educação para a emancipação humana e social. E refletir sobre os espaços e dinâmicas culturais que se mantêm e as que se alteraram no tempo presente.

Relevante por aproximar as reflexões teóricas desenvolvidas com lutas históricas do povo oprimido simbolizadas nesta organização de mulheres negras. Após uma brutal perda da vida que tinham no continente africano e do início de uma vida na condição de escravizados no território brasileiro, estas pessoas encontram forças para lutar, de formas diversas pela garantia de sobrevivência de sua cultura e pela promoção da liberdade de seu povo das condições desumanas em que se encontravam. Ambas as situações definem uma busca pela liberdade.

Cachoeira, reconhecida como um Patrimônio Histórico e Cultural guarda práticas tradicionais afro-brasileiras, como samba de roda e as procissões diárias durante a festa. Consideramos que esta experiência que se repete anualmente e se torna um símbolo de luta para emancipação de uma população das condições de opressão, a partir dos corpos e culturas locais, torna-se fundamental para uma formação humana consciente e comprometida com a perspectiva da libertação e emancipação.

Esta perspectiva de vivenciar e refletir sobre questões como estas que, por meio da expressão corporal como linguagem retratam uma história de união de pessoas em busca de meios de luta para da libertação de condições opressoras e opressivas se torna fundamental quando pensamos em uma educação para a libertação e emancipação.

E ao pensar na dinâmica de processos como estes nos deparamos com uma perspectiva de educação que anuncia uma formação humana consciente e digna, que lança iluminuras de possibilidades de uma transformação social a partir da ação dos sujeitos históricos. Inúmeras possibilidades permeiam a formação do sujeito dentro de um processo histórico-cultural determinado e este é o fio condutor apresentado.

No aspecto metodológico, buscamos oferecer uma metodologia de trabalho em que a práxis é o ponto de partida e chegada; e o cotidiano parte desta construção. Visamos, ao nos aproximar da história da cidade e suas práticas culturais, estabelecer reflexões sobre tradição, tradução e resistências presentes e passadas. Ampliar, assim, a capacidade crítica de relacionar-se com o contemporâneo na formação humana perpassa

investirmos em uma alteração da educação que apresente saídas possíveis no que se refere à educação de forma geral e a educação de jovens e adultos, em especial.

Estas singularidades, para além de suas notas turísticas ou outros traçados específicos, pontuam estes lugares como singulares na formação humana, na produção de conhecimentos específicos e na proposição de nutrir novos conhecimentos e possibilidades de pensar a dinâmica social. Análise essa que se materializa em alguns exemplos que potencializam aspectos locais em relação e interação com proposições globais.

Os ambientes e rituais multiculturais de comunidades tradicionais como as das mulheres da Irmandade da Boa Morte possuem marcas profundas de culturas como a afro-brasileira. Esta, por sua vez, tem como foco o corpo, as expressões corporais como cultura, a cultura corporal como forma de expressão, aprendizado e relação com o mundo e como potência de aprendizagens para as gerações futuras. Também os espaços considerados sagrados e os lugares em que se promovem atividades relativas à Festa e que são sinalizados como espaços sagrados ao mesmo tempo em que são espaços profanos e aqui considerados como espaços de tensão, de vivência, de resistência.

Esta nossa história está sendo preservada e repassada em intervalos geracionais importantes e registram uma educação e formação realizada nas casas, nas ruas e em locais diversificados, com perspectivas culturais que apresentam um forte teor intercultural, como os espaços/tempos religiosos. Neste local a história e cultura são aprendidos, de forma predominante, pelo corpo e pela oralidade. A pesquisa buscou capturar algumas dessas expressões e, para tal, recorreremos ao registro imagético (fotos e vídeos) e às fontes orais, por meio de instrumentos como as entrevistas e os depoimentos, além de documentos escritos.

Como resultados, registramos a identificação de conflitos e resistências presentes na relação permanente e recente entre cultura local e lógica global, hoje hegemônica (Santos, 2003), pela ausculta e garimpo de corpos rebeldes que anunciam possibilidades de uma educação transformadora por compreender e trabalhar com as histórias da sociedade brasileira.

A primeira tensão encontrada, válida de se destacar, surge a partir de diversos fundamentos históricos, lutas de resistência e de superação que fazem parte fundante da história e cultura brasileira e que ainda estão fora dos espaços educacionais formais, se considerarmos o conhecimento curricular básico exigido pela política educacional brasileira. Outro resultado a registrar refere-se à organização e catalogação das imagens, entrevistas e registros escritos d esta investigação, pois ela oportunizou a seleção e análise de fontes escritas e pesquisas relativas à cultura corporal, arte e religiosidade afro-

brasileira, ainda pouco consideradas, se comparadas à história e cultura portuguesa, hegemonicamente tratada nos espaços educacionais e na educação de forma geral.

Ao se debruçar sobre a condição do negro e da condição de escravização impostas a eles nas Américas, até este período, ao refletir sobre a colonização desumanizadora que imperou por um longo período de tempo no território americano Fanon (2008, p. 191) só deseja uma coisa: “que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. Ou seja, de mim por um outro. Que me seja permitido descobrir e querer bem ao homem, onde que ele se encontre”.

Este autor amplia esta compreensão ao se posicionar de forma crítica e política, conclamando a todos para se afastarem das vozes desumanas e se aproximarem de seus ancestrais para que possa surgir uma autêntica comunicação. Propõe, para isso, uma sensibilização, um sentir o outro, um ‘revelar-me outro’ para sentir a dimensão aberta da consciência. Um corpo território e histórico, um corpo sensível e finaliza ‘ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!’.

Com estas novas potências corporais, culturais e, portanto, educacionais, é possível apontar possibilidades de proposição de políticas públicas no âmbito da educação e da cultura que atendam a realidade de nossa história. Construções e proposições formativas derivadas das memórias e das marcas tatuadas nos corpos de comunidades locais e uma interpretação crítica sobre a produção teórica derivada destes conhecimentos produzidos, embora ainda não estejam sistematizados como conhecimento escolar.

Uma educação que potencialize a cultura, entendida como “a particularidade por meio da qual os grupos sociais reproduzem as suas condições de vida em sociedade e de conduta dos diferentes sujeitos como códigos de regras e princípios e, finalmente, atribuem sentidos e significados às suas experiências – traduzindo tudo isso nos seus sistemas de crenças, valores, visões do mundo e identidade social, étnica, sexual, profissional, etc.” (Brandão, 1995, p. 85).

Corroborando o princípio anunciado por Silva (2009) de que “o corpo aprende” e que a cidade é um dos locais onde se processa a aprendizagem do mundo, esta investigação buscou refletir o corpo no tempo presente, buscando estabelecer relações entre as expressões corporais dos do século XIX e suas potência para educação no Brasil no século XXI. O século XXI oportuniza um mergulhar específico nesta questão em contraste com fins do XIX, outro marco de modificações importantes na realidade econômica, política e social brasileira e, conforme afirma Silva (2009, p. 16), “proporcionando transformações profundas no contexto sociopolítico que mereceriam uma análise mais detalhada das relações estabelecidas e das modificações/permanências dele derivadas”.

Outro ponto de contraste refere-se à questão dos direitos humanos. Harvey (2009, p. 129) apresenta pontos frágeis da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em função da pouca atenção “às várias outras escalas em que se pode construir associações humanas dotadas de sentido [...] e também [...] todas as infinitas variações de costumes e hábitos, de modos de vida e estruturas de sentimento”, aspectos cruciais da existência humana. Entende que, no presente histórico, a globalização retorna a questão de nossa ‘condição de espécie’ no planeta terra.

Em decorrência, anuncia a necessidade de se debruçar sobre os direitos humanos e o desenvolvimento desigual dos espaços. Para este autor, a Declaração Universal dos direitos Humanos é forte pela forma como reúne a escala universal, global e a escala micro, do corpo e da pessoa política e fraca quando ao considerar os territórios de sentido, a diversidade humana, as artes do corpo.

### **Sobre esperanças e possibilidades**

A proposição aqui relatada teve como objetivo investigar marcas tatuadas nos corpos e culturas de comunidades centenárias de Cachoeira, Recôncavo Baiano, expressas na Festa da Boa Morte, considerada Patrimônio Imaterial Baiano e Brasileiro. Perspectivou um diálogo intercultural entre Brasil, África e Portugal, como estímulo de proposições inovadoras no campo da educação, no sentido de re-encantar a educação e os sujeitos históricos que participam dela.

O texto foi organizado por uma lógica de apresentação da questão central da pesquisa maior “Metáforas dos corpos e culturas: histórias e memórias da educação de comunidades locais tatuadas no corpo no passado e no presente<sup>8</sup>. O que nos moveu nesta discussão foi considerar conhecimentos de grupos sociais e culturais invisibilizados e subalternizados, uma ecologia de saberes. E, por meio delas, possibilitar a identificação de conflitos e resistências na relação permanente/recente entre cultura local e lógica global, hoje hegemônica (Santos, 2003), pela ausculta e garimpo de corpos rebeldes que anunciam possibilidades de uma educação transformadora por compreender e trabalhar com as histórias da sociedade brasileira.

---

<sup>8</sup> As parcerias estabelecidas são essenciais curso desta pesquisa com destaque ao grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade – HCEL, protagonista desta reflexão desde o ano de 2004, e aos parceiros pesquisadores internacionais, professor Le Breton da *Université de Strasbourg* e professor Alcoforado, da Universidade de Coimbra. Estes, de forma recorrente, potencializam o debate acadêmico/científico e auxiliam no caminhar da pesquisa. Outro destaque à Universidade Federal da Bahia e às agências de fomento à pesquisa, FAPEB, CNPq e CAPES, por meio de disponibilização de recursos como bolsas de iniciação científica, mestrado, doutorado. Em especial à CAPES, projeto de Internacionalização CAPES PRINT (Edital 41/2007).

Proposta que nos impeliu a reconhecer a diversidade de saberes produzidos por comunidades e a problematizar o conhecimento escolar e a educação, de forma geral. Esta perspectiva exige romper com processos educativos baseados na modernidade ocidental, na padronização, homogeneização, na monocultura, na universalidade para a construção de práticas educativas interculturais, de subjetividades e corpos rebeldes, enfim, uma ecologia de saberes que pode oportunizar a emancipação humana, equidade econômica e transformação social.

As expressões corporais são potencializados no sentido de aproximar o debate dos corpos e culturas como temas centrais para se pensar e reelaborar formas emancipatórias do fazer educacional, ou seja, a perspectiva do corpo e cultura que está sendo elaborada a partir das histórias e memórias silenciadas pela historiografia oficial, de comunidades centenárias.

Seguiu-se de considerações a respeito da práxis pedagógica e aproximações teóricas com a pedagogia proposta por Freire, principalmente, nos quesitos de emancipação e autonomia, somadas à premissa de considerar os apontamentos suleares (Santos, 2007) como princípios de uma produção do conhecimento autônoma, emancipatória e libertadora. Intencionamos pontuar e relacionar possibilidades políticos-educacionais da denominada 'cultura popular' de origem afro-brasileira, indígena e os elementos da cultura 'dita erudita' portuguesa, a partir das marcas tatuadas nos corpos de comunidades locais, as expressões corporais, artísticas e religiosas, registradas em ambientes e rituais investigados, identificados e selecionados a pretensão foi dinamizar o escopo da formação humana estabelecida em constante diálogo entre diferentes culturas e marcas corporais.

As alterações ocorridas no território de destino e suas possibilidades de ampliação levam em consideração a dinâmica da formação humana e interação entre o local e o global. Isto oportuniza, em certa medida, o registro qualitativo de manifestações, o que significa, de imediato, a potência das marcas tatuadas no corpo pelas diversas e sempre mutantes culturas.

Ao analisar aproximações e distanciamentos da cultura corporal, artística e religiosa e considerar aproximações e distanciamentos com as tradições de culturas presentes na sociedade brasileira como a indígena, cigana, afro-brasileira e portuguesa. Esta última, considerada no saber escolar clássico, e cultura hegemônica brasileira, por vezes, a única definida como conhecimento pelas bases matriciais curriculares da educação de jovens e adultos.

O questionamento de valores burgueses como valores hegemônicos, cultural e socialmente e como influenciadores de práticas corporais, de lazer, arte e religiosas é



fundamental. Relevante para podermos elaborar proposições que visem superar esta problemática. Apontamos um contraste importante na formação humana, a da exclusão de determinados conhecimentos que fazem parte de nossa histórica e constituição, e, portanto, estão tatuados em nossos corpos, e a inclusão de outras histórias e culturas alheias e que passam a ser consideradas 'fundamentais' pela educação formal e escolar.

A busca por territórios investigativos a partir das marcas e metamorfoses corporais e culturais referendadas por identidades, relações de gênero, raça e etnia e interações sociais, entre outros aspectos, certamente, potencializa e amplia a produção do conhecimento na área educacional. Isto porque o ser humano, corporal, é também cultural, por estar ligado às orientações culturais e sociais que se impõem, permeado pela história pessoal.

O registro descritivo sobre a cultura corporal de comunidades pesqueiras e de resistência artística, que está em vias de realização, pode potencializar um inventário documental destas comunidades. Esta ação certamente poderá vislumbrar outras e novas etapas da cooperação internacional sobre a pesquisa em tela, bem como auxiliar na organização de ações futuras que potencializem o diálogo entre saberes e culturas, com elaborações que perpassem a imagética e a poética das marcas dos corpos, em especial, os sentidos e significados culturais, históricos e sociais a respeito destas interações.

Importa, a partir deste problema anunciada, defini-la como questão propositiva relativa à produção de novos (embora tradicionais, no âmbito local) conhecimentos para uma ação educacional global que potencialize a transformação social. Importa dialogar a respeito de viabilizar um estudo relacional que estruture as questões das marcas dos corpos relacionadas às culturas locais e globais, perspectivando aproximações e distanciamentos, interações e sistematizações futuras.

Enfim, propor uma educação que considere as questões locais e os globais, os temas clássicos e os temas insurgentes, o saber local e o saber global para potencializar outra dinâmica social, cultural, corporal. E com esta investigação pudemos reconstruir uma parte da cultura expressa corporalmente em festa da Boa Morte que simboliza a vida, a resistência e luta do povo negro para sair de processos opressivos de escravização no Brasil.

Expressões culturais que contam um pouco da luta coletiva e solidária travada em busca da libertação. Esta comunidade secular de agricultores do Recôncavo Baiano possui um saber que mesclou culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas, europeias. Uma comunidade de mulheres negras que por meio das expressões corporais e culturais de seu povo fizeram que permanecesse viva a memória de formas de resistência e de luta contra

os modos de dominação cultural e humana que promoveram, durante séculos, processos de aculturação e invisibilidade social nos países colonizados.

Com esta compreensão apontamos que uma história de resistência, uma cultura local que transcende o espaço local e que nos apresenta uma forma de educação que privilegia a união e os valores humanos como possibilidade de um fazer educacional emancipador e, por este motivo, que amplia a perspectiva local e aponta para um registro global. Uma cultura local que sinaliza uma perspectiva de educação que deve ser divulgada globalmente, por apresentar a esperança viva e efetiva na alteração da vida, na transformação social. Para sinalizar um devir que apresente a potência humanizada e de humanização da educação, uma perspectiva que considere e dinamize a emancipação humana, econômica e social em bases mais justas e equânimes. Este é o nosso desafio.

## Referências

- Benjamin, W. (2001). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C. R. (1995). *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez Ed.
- Couto, M. (2008). *Cada homem é uma raça* (10.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Caminho.
- Cunha, E. (2002). *Os sertões: campanha de Canudos*. São Paulo: Martin Claret.
- Delgado, L. A. N. (2006). *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fanon, F. (2005). *Os condenados da Terra*. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF.
- Freire, P (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Harvey, D. (2009). *Espaços de esperança* (3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Loyola.
- Le Breton, D. (2009). *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Le Breton, D. (2013). *Antropologia do corpo e modernidade* (3.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Le Breton, D. (2016). *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Queiroz, L. Q. S. (2013). *O corpo negro em Cachoeira, BA, Brasil: ritos e percursos no âmbito educativo da cidade* (Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia). Texto recuperado de [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17752/1/Lilian\\_Tese\\_Repositoriofinal.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17752/1/Lilian_Tese_Repositoriofinal.pdf)
- Risério, A. (2004). *Uma história da cidade da Bahia*. Rio de Janeiro: Versal ed.
- Santos, B. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Santos, M. (2003). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, M. C. P. (2007). Os intelectuais e a cultura popular: reflexões sobre a cultura corporal popular e a educação. *Seminário Internacional de Educação, 1*, 1-17.
- Silva, M. C. P. (2009). *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira*. Salvador: Edufba.

- Silva, M. C. P. (2016a). Educação, corpo, cultura e ambiente: uma história tecida com os artesãos de Diogo – Bahia/Brasil. In L. M. Cardel (Org.), *Estudos socioambientais e saberes tradicionais do Litoral Norte da Bahia: diálogos interdisciplinares* (pp. 363-384). Salvador: Edufba.
- Silva, M. C. P. (2016b). Corpo brincante em comunidades invisíveis: a cultura das crianças de Santo Antônio (Bahia) no tempo presente. In L. M. Cardel (Org.), *Estudos socioambientais e saberes tradicionais do Litoral Norte da Bahia: diálogos interdisciplinares* (pp. 401-420). Salvador: Edufba.
- Silva, M. C. P. (2017a). Corpos e cultura locais: possibilidades de uma educação emancipatória pela pesquisa, ensino e extensão. In C. G. Silva, M. S. Lopes, & R. M. Monteiro (Org.), *Experiências em Ensino, Pesquisa e Extensão na universidade: caminhos e perspectivas* (pp. 295-310). Curitiba: Appris.
- Silva, M.C.P. (2017b). Educação, Corpo, Cultura: caminhos possíveis para a humanização e a educação de jovens e adultos. In J. L. Alcoforado, M. R. Barbosa, & D. A. Barreto (Org.), *Diálogos freireanos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil* (pp. 249-274). Coimbra: Ed. da Universidade de Coimbra.
- Silva, M. C. P. (2017c). Histórias e memórias de corpos e culturas em Canudos, no nordeste do Brasil: é tudo passado? *Colóquio do Museu Pedagógico*, 12, 1-7.
- Silva, M. C. P. (2018a). *Corpo e inovação pedagógica na história da educação brasileira: dos castigos e da imprensa*. In G. C. SILVA (Org.), *Experiências em Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade: caminhos e perspectivas* (pp. 280-299). Fortaleza, CE: Imprepe.
- Silva, M. C. P. (2018b). Uma questão de gênero? Corpo, saber, sabor, política e práxis na formação humana. In B. Grandó (Org.), *Mulheres, culturas e identidades: mulheres e identidades* (pp. 179-199). Curitiba: Appris.



## 5.

# A Educação de Jovens e Adultos para a População do Campo: a Contribuição do MST na Experiência de Pernambuco

Maria Fernanda dos Santos Alencar<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinada aos trabalhadores(as) Rurais no Estado de Pernambuco. A Educação do Campo, como um paradigma contra-hegemônico, traz em seu histórico a luta dos movimentos sociais por políticas públicas de educação que estabeleçam não apenas o acesso aos processos de escolarização, mas, principalmente, a garantia da permanência e práticas educativas e escolares que atendam aos interesses e demandas de aprendizagens dos(as) trabalhadores(as) do campo. Esse processo deve possibilitar o reconhecimento e afirmação da identidade camponesa; práticas sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio-territorial do campo; afirmação política dos sujeitos do campo dentre outros. Nesse percurso, o MST vem, desde 1984, quando de sua criação, numa luta permanente para implementar políticas educacionais para os trabalhadores(as) do campo, contribuindo, assim, com sua experiência na efetivação da Educação de Jovens e adultos (EJA) para a população do campo, no sistema da rede estadual de ensino de Pernambuco.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Campo; MST.

### Youth and Adult Education for the rural population: the contribution of the MST in the experience of Pernambuco

### Abstract

This article has as objective to reflect on the service of Youth and Adult Education (EJA) for rural workers in the State of Pernambuco. Field education, as a counter-hegemonic paradigm, brings in its history the struggle of social movements for public policies of education that establish not only the access to schooling processes, but, mainly, the guarantee of permanence of educational and school practices that meet the interests and demands of the workers' learning. This process should enable the recognition and affirmation of peasant identity; practices attuned to the specificities that shape the socio-territorial diversity of the countryside; political affirmation of the subjects of the field among others. Since its creation in 1984, the MST has been working in a permanent struggle to implement educational policies for rural workers, thus contributing to their experience in implementing EJA to the population of the field, in the system of the state education network of Pernambuco.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Rural Education; Countryside; MST.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste. Núcleo de Formação Docente (NFD/CAA/UFPE). Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (CCSA/UFPE). E-mail: mfsalencar@hotmail.com

## **Introdução**

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, ou MST, como é conhecido, a luta por educação se soma a luta pela terra, pelo trabalho e pela transformação da sociedade. Para Bezerra Neto (1999, p. 9), esse aspecto é o que diferencia o MST de outros movimentos, em outros períodos, porque nem a luta e nem os mecanismos pela conquista da terra se caracterizam como algo novo, o que torna esse processo distinto e relevante é a “tentativa de se fazer uma ligação da questão cultural e educacional com a problemática da concentração da terra”.

Nesse sentido, não basta montar a escola, necessita organizar a escola nos acampamentos e assentamentos; discutir um currículo e um processo de formação docente que possa compreender a realidade em que a população do campo vive, objetivando transformá-la. A educação vinculada à realidade urbana a qual as escolas ainda estão ligadas não tem esse papel, porque a concepção de sociedade e de formação de sujeitos é contraditória à concepção de sociedade que os movimentos sociais do campo defendem, principalmente, as compreendidas pelo MST, conforme nos explica Dalmagro (2011, p. 45) “a educação e a formação estão sempre em relação com a sociedade e/ou o projeto de sociedade em que se inserem, para o MST, educar é fundamentalmente formar para transformar a sociedade”. Outro elemento trazido por Bezerra Neto (1999) que caracteriza a educação para o MST é a formação de um novo homem, de uma nova mulher para o desenvolvimento social atrelando-o à reforma agrária, as novas formas de organização da produção e do trabalho e ao princípio da coletividade por meio da vida e do trabalho.

Nesse sentido, a luta do movimento social, de forma específica, o MST busca fortalecer um processo educacional situado e comprometido pelo princípio da educação para a transformação social, acolhendo a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire no sentido de os trabalhadores se descobrirem oprimidos por um sistema que os explora e os torna sujeitos sem direitos fundamentais como a terra, o trabalho, a educação, a saúde e tantos outros. Assim, no desenvolvimento do processo educativo escolarizado, principalmente, torna-se necessário reconhecer que a educação é ideológica porque oculta fatos, verdades, que são narradas a partir de um ponto de vista que não o do oprimido, mas o do opressor, tornando-se uma verdade distorcida (Freire, 1996).

A compreensão de Educação e de escola do MST promove a discussão sobre uma nova concepção de Educação. Foi nesse sentido que, ao final da década de 1990, com a necessidade de se pensar processos formativos que dessem conta do ideal de educação escolarizada, os movimentos sociais do campo se uniram em prol de uma educação para a população do campo fazendo surgir o que denominamos Educação do Campo e se

compondo, como coletivo do campo, na necessidade de superar a dicotomia teoria-prática, possibilitando o atendimento aos princípios da Educação do Campo enquanto paradigma superador do projeto de escolarização rural. Nesse coletivo se associaram “diferentes povos do campo [...] ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais entre outros. [...] como sujeitos de histórias, lutas sociais, nomes e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas (Alencar, 2011, 86).

Para o MST, a educação precisa refletir o sistema e a ordem capitalista que os oprime organizando reserva de mão de obra para as demandas de mercado urbano e rural, ao mesmo tempo em que segrega outros da possibilidade de ser sujeito de direito numa sociedade que tem como regra a exclusão e o não direito. Assim, se compreende que “A educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento da nossa organicidade, de clareza do projeto político dos trabalhadores e de construção prática e cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana [...]” (MST, 2005, pp. 159-160), contribuindo para a emancipação humana e vida digna.

A educação, nesse sentido e finalidade, se insere na perspectiva afirmada por Mézaros (2005, p. 76) de que “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis”. É nesse contexto de se pensar a educação enquanto um paradigma emancipador, voltada a um processo de formação humana com identidades, lutas e saberes acumulados pelos trabalhadores que a Educação de Jovens e Adultos se insere dentro da perspectiva da Educação do campo.

Assim, esse texto tem a pretensão de refletir sobre o atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a contribuição do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), no Estado de Pernambuco, na perspectiva da Educação do Campo, situando esta como um paradigma contra-hegemônico que traz em seu histórico a luta dos movimentos sociais por políticas públicas de educação que estabeleçam não apenas o acesso aos processos de escolarização, mas, principalmente, a garantia da permanência e práticas educativas e escolares que atendam aos interesses e demandas de aprendizagens dos(as) trabalhadores(as) do campo.

### **Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação do Campo: diálogo entre modalidades da educação básica e concepções de educação**

Antonio e Lucini (2007, citados por Alencar, 2011, p. 86) explicam que a Educação do Campo, como um paradigma, não se caracteriza “como lugar de atraso, ou o lugar dos que não têm saberes e dos que não precisam de conhecimentos, mas o campo como lugar

de produção da vida em seus mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos”.

Nesse sentido, podemos inserir a Educação do Campo enquanto um paradigma emancipador, no âmbito da educação popular, considerando o que nos explica Carillo (2013, p. 16).

[...] quando, no âmbito da educação popular, falamos de paradigmas emancipadores, estamos simultaneamente fazendo menção a uma dimensão gnosiológica (interpretação crítica da realidade), a uma dimensão política (posicionamento e opção alternativos frente a essa realidade) e a dimensão prática (que orienta as ações individuais e coletivas voltadas à transformação da realidade).

Esse entendimento de paradigma vai ao encontro do paradigma da Educação do Campo porque, na perspectiva dos movimentos sociais do campo, a possibilidade de mudança apenas ocorre com o conhecimento crítico da realidade, uma posição militante de transformação e a intervenção individual, como sujeito situado e histórico, e coletivo, como sujeitos pertencem a um projeto social e político de transformação. Esses aspectos se vinculam a luta de classes na consolidação de políticas públicas estruturais que ensejem o atual modo de produção, na busca de garantir, para além do acesso à escola, o reconhecimento do campo como território pleno de direitos (Caldart, 2004).

A Educação do Campo abrange seis princípios que orientam as práticas educativas escolares e as políticas públicas de educação. Esses estão apresentados no documento do Ministério da Educação (2005), intitulado Referências Nacionais para uma Educação do Campo, e procuram fundamentar a identidade da escola do campo e materializar o conceito de Educação do Campo “enquanto reação ao processo de exclusão social a que foi submetido o povo da área rural no seu direito de ter acesso à educação” (Alencar, 2015, p. 71). Passamos a citá-los sem tecer comentário aos mesmos: 1) princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; 2) princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; 3) princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem; 4) o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; 5) o princípio pedagógico da educação como estratégia do desenvolvimento sustentável; 6) o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Ministério da Educação, 2013), indicam que as etapas (Educação infantil, ensino fundamental e médio) e as modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar



Quilombola e Educação a Distância) compõem a estrutura da educação básica no Brasil. A luta dos movimentos sociais do campo é que em todas as etapas e modalidades da educação básica se estruturam considerando a concepção e os princípios da Educação do Campo enquanto um paradigma educacional emancipador, contra-hegemônico, a ser estruturado nas e pelas políticas públicas da educação brasileira. E nessa estrutura está a Educação de jovens e Adultos, doravante denominada de EJA.

A EJA faz parte da luta dos movimentos sociais do campo tendo em vista a exclusão histórica da população do campo ao processo de escolarização. Ainda temos no Brasil, segundo dados do Censo Escolar 2016, 11, 8 milhões de analfabetos no Brasil, o que corresponde a uma taxa de 7,2%. Desse total 14,8% estão no Nordeste, região onde se situa o estado de Pernambuco. O Censo também informa que apenas 51% da população adulta, com idade de 25 anos ou mais, concluiu o ensino fundamental (INEP-MEC, 2017). Esses dados apontam que mesmo sendo a EJA assegurada por Lei ainda não é suficiente para que os sujeitos tenham de fato acesso e permanência no sistema escolar.

O MST compreende a EJA a partir de Freire que explica a educação vinculada ao processo de humanização e emancipação. Assim nos diz que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (Freire, 2001, p. 16)

Nesse sentido, dialoga com a perspectiva da Educação do Campo ao exigir uma proposição de EJA que reconheça o processo de opressão e desumanização em que se encontram os trabalhadores rurais, alimentando-se da Pedagogia do Oprimido, respeite os saberes dos educandos, na constituição de suas identidades campesinas, de gênero, etnias, raças, e das relações que se instituem entre o capital e o trabalho.

Para Souza (2003 p. 18) a “[...] EJA é um processo educativo escolar explicitamente vinculado às realidades e ações culturais, políticas e produtivas dos educandos jovens e adultos”. Dessa forma, as experiências de vida, as lutas coletivas, o percurso formativo gerado no interior dos movimentos sociais do campo devem fazer parte, como conteúdos, do processo de escolarização dos(as) educandos(as) da EJA, bem como do processo de planejamento dos docentes que nela atuam. A Educação Popular na perspectiva da Educação do Campo é enfatizada como fundamento teórico e metodológico no desenvolver da EJA, na expectativa do acolhimento dos saberes e experiência dos discentes jovens e adultos, mas para isso há a necessidade do compromisso político dos docentes no desenvolvimento de suas práticas: “o conceito de Educação de Adultos vai se movendo

na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e a competência científica dos educadores e das educadoras” (Freire, 2011, p. 21).

Assim, pensar numa EJA, na perspectiva dos movimentos sociais, e de forma particular, do MST, é entendê-la vinculada à reforma agrária e aos direitos dos trabalhadores rurais, e de como o MST desenvolve essa luta (MST, 2003). Para o MST “a EJA é formação humana de pessoas concretas e situadas. EJA é também formação política, ideológica, cultural, organização na base e avanço da escolarização dos Sem Terra” (MST, 2003, p. 30), situando que é nesse processo que deveriam se direcionar as proposições de políticas públicas de educação para o atendimento da população e dos trabalhadores camponeses, em seu processo de escolarização.

Nesse caminho, o MST vem, em Pernambuco, junto com outros movimentos sociais se fortalecendo, também como membro do Comitê Pernambucano de Educação do Campo, para organizar um processo educativo, como um direito, por meio de uma escolar que possa ser o lugar para a sua efetivação.

### **Educação de Jovens e Adultos do Campo no Estado de Pernambuco**

A Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva do paradigma da Educação do Campo, iniciou-se em Pernambuco em 2005 por meio do Programa Escola da Terra (Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Familiares), dando início à política de EJA para a população do campo. Esse Programa de escolarização de jovens e adultos para o ensino fundamental, implementado pelo Ministério da Educação, no governo Luís Inácio Lula da Silva, ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), tendo também a participação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (Secretaria da Agricultura Familiar - SAF - e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial - SDT), e com o Ministério do Trabalho, através da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), com o compromisso de

[...] uma política educacional que reconheça as necessidades próprias e a realidade diferenciada do campo constitui-se uma das prioridades do atual Governo Federal. Neste sentido, respeitando o direito dos povos do campo à Educação, bem como suas características, necessidades e pluralidade (de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial etc.) [...]. (Ministério da Educação, 2005, p. 3)

Em Pernambuco, o Saberes da Terra atendeu em torno de 1.000 estudantes, com a participação dos seguintes movimentos sociais do campo: Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores Agrícolas do Estado de Pernambuco (FETAPE), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Povos Indígenas e quilombolas.

O documento do Ministério da Educação já apresentava a organização curricular do Programa Saberes da Terra, com uma carga horária de 3.200 horas, com o mínimo de 2.400 no tempo escola e 800 aulas no tempo comunidade. Eram 3 professores que trabalhavam por área do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e um (1) educador social, responsável pela qualificação social e profissional. Cada profissional tinha uma carga horária de 30h/a, distribuídas da seguinte forma: 20h para atividades no tempo escola; e 10h destinadas ao planejamento do trabalho pedagógico e atendimento aos estudantes. Em relação à seleção de professores, seguia os seguintes critérios: habilitação em uma das áreas do conhecimento; formação compatível e ou conhecimento na área da agricultura familiar; disponibilidade de tempo para formação, planejamento e execução das atividades previstas no programa e participação em movimentos e/ou associações comunitárias locais (Ministério da Educação, 2005).

Quanto à formação de professores, o documento do MEC propôs que fosse realizada por Institutos de Ensino Superior (IES) públicas e/ou comunitárias e Escolas Técnicas, em parceria com os movimentos sociais e Secretarias de Educação Municipais e estaduais. Neste momento, a Secretaria de Educação de Pernambuco, em parceria com os movimentos sociais (MST, CPT, Indígenas, Quilombolas e FETAPE), integrantes do Programa, resolveram não convidar IES, elaboraram o projeto de formação continuada e realizaram o processo de formação, respeitando a diversidade e as especificidades de cada ente movimento social envolvido, convidando para participar do processo formativo professores dos Centros Acadêmicos que estavam apoiando e promovendo estudos e pesquisas sobre Educação do campo, currículo e propostas metodológicas para a Educação do campo (Alencar, 2011).

A formação compreendia o currículo integrado, na promoção do diálogo dos conteúdos próprios do processo de escolarização e o da qualificação com os arcos ocupacionais, compreendidos como

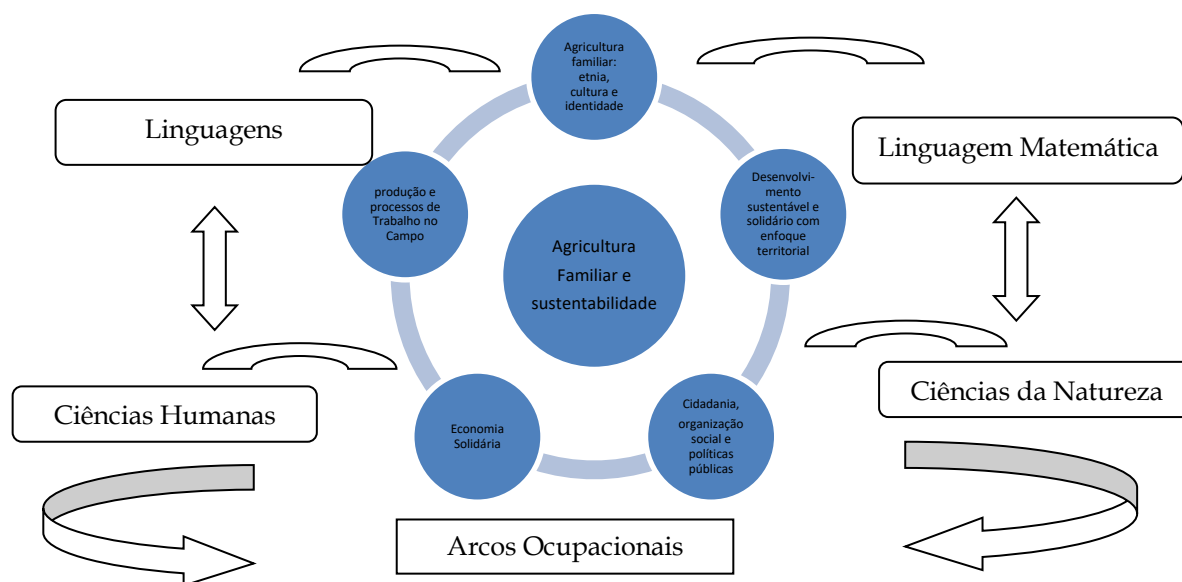
conjuntos de ocupações relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum. Estes arcos podem abranger as esferas da produção e da circulação (produção rural, agroindústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/a trabalhador/a, seja como agricultor familiar, assalariado, auto-emprego ou associado/cooperativado (economia solidária). (Ministério da Educação, 2005, p. 26)

No diálogo dos conteúdos também se inseria o estudo do eixo articulador (Agricultura Familiar e Sustentabilidade) e dos eixos temáticos (Agricultura familiar: etnia, cultura e identidade; Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque

territorial; Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; Economia solidária e Cidadania, organização social e políticas públicas), conforme Fluxograma 1 abaixo.

Nesse processo político-pedagógico se incorporava as experiências e saberes dos educandos, as histórias e lutas dos movimentos sociais e a contextualização da realidade campesina interligada ao desenvolvimento da agricultura familiar. Esse caminho projetava para além do estudo de um quadro de referências e sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas para o de uma orientação a continuidade do processo de escolarização inter-relacionada ao paradigma da Educação do Campo conjugada ao fortalecimento e luta por direitos da população campesina.

Fluxograma 1. Estrutura do Currículo do Programa Saberes da Terra



Em 2007, o Programa Saberes da Terra foi incorporado ao Programa Projovem Campo-Saberes da Terra (Medida Provisória de Nº 411, de 28 de dezembro de 2007), que, em 2008, foi regulamentado pela Lei nº 11.692, de 2008, de 10 de junho de 2008, considerando não apenas a denominação Saberes da Terra, mas também a sua estrutura pedagógica e curricular. Os movimentos sociais do campo defendiam a continuidade do processo abrangendo temáticas sobre a terra, reforma agrária, trabalho, produção agrícola entre outros temas importantes para a formação do trabalhador agrícola e a sua luta pela terra e por direitos. A Lei nº 11.692/2008 tratava desde as questões financeiras até a tramitação do projeto, especificando, em seu artigo 2º, as modalidades educacionais a serem atendidas: I - Projovem Adolescente - socioeducativo; II - Projovem Urbano; III - Projovem Campo - Saberes da Terra; IV - Projovem Trabalhador (Lei nº 11.692, 2008).

Esse processo se configura como um avanço na disposição das políticas públicas educacionais porque levam em consideração as especificidades e necessidades educativas específicas da população do campo, se constituindo como uma proposição contra-hegemônica que acolhe experiências educativas e pedagógicas dos movimentos sociais do campo, mudando a perspectiva política de educação rural para Educação do Campo, como apontam Alencar, Santos e Carvalho (2016, p. 6), possibilitando, por meio dos processos de escolarização, a reflexão de que o campo pode ser um lugar de vida e de trabalho e não da exclusão e do atraso.

Assim, torna-se importante a discussão do processo de (re)construção da história da educação no Brasil; pois a educação, oferecida às populações que moravam no campo, se estabeleceu conforme paradigma da educação rural, ou seja à revelia da política educacional, cuja base de orientação para sua formulação foi a realidade urbana; negando assim, a realidade, modo de vida, cultura e produção do campo; o que possibilitou o campo ser visto como espaço do atraso, da pobreza e o lugar das ausências.

Em 2014, ocorre a última publicação de Resolução específica para o Programa Projovem Campo-Saberes da Terra – Resolução CD/FNDE nº 11, de 16/04/2014 – publicada no Diário Oficial n. 74, de 17 de abril de 2014. Em 2017, com a finalidade de uso de saldo de valores existentes em contas relativas ao Programa Projovem Campo-Saberes da Terra, nos Estados e municípios, é publicada a Resolução N. 13, de 21 de setembro de 2017.

Em decorrência de não haver novos Editais, os movimentos sociais reivindicam a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em 2013, a continuidade do processo de escolarização na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando que se avançou no processo de escolarização, mas ainda há a existência de um quantitativo expressivo da população camponesa sem acesso as etapas do ensino fundamental e médio da educação básica, principalmente em relação ao ensino médio uma vez que os dois Programas citados, Saberes da Terra e Projovem Campo-Saberes da Terra, se destinavam à escolarização no ensino fundamental.

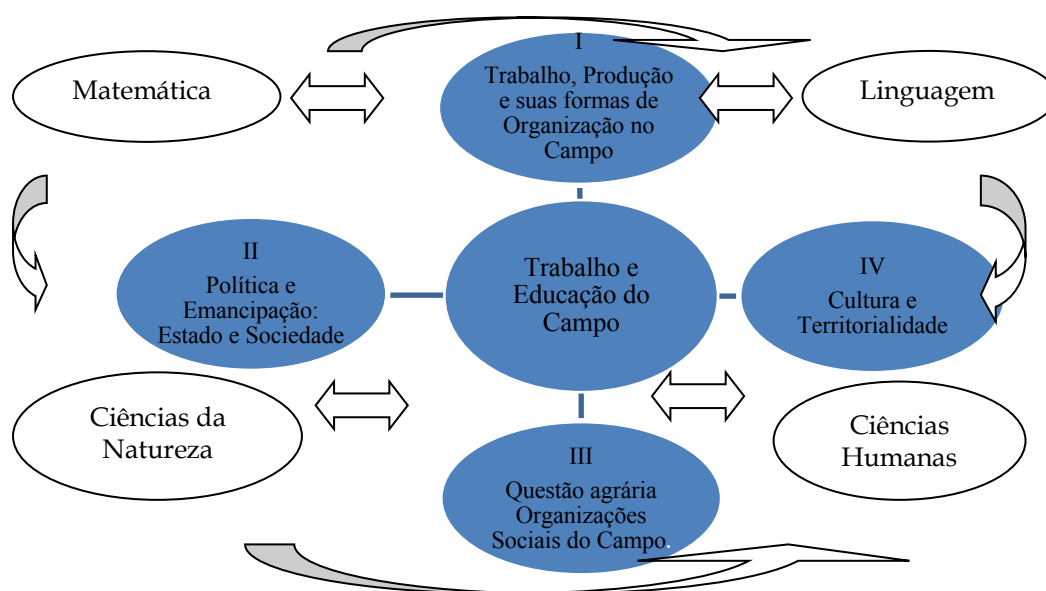
Assim, em 2013, iniciou-se a discussão de uma proposição com os movimentos sociais do campo para a elaboração de um projeto de escolarização da educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, fazendo surgir a EJA destinada à população do campo, conhecida no estado de Pernambuco como EJA do Campo, como passaremos a tratar.

Os movimentos sociais do campo, na luta por uma educação que atenda necessidades culturais, sociais, econômicas e políticas da população do campo, reivindica uma educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que possibilite a integração do ensino fundamental e médio à qualificação social e profissional de forma que promova o

desenvolvimento sustentável da comunidade e a formação humana dos trabalhadores agrícolas. (Alencar & Silva, 2018, p. 196)

O currículo da EJA do Campo incorpora as experiências dos Programas (Saberes da Terra e Projovem Campo-Saberes da Terra) citados, agregando, para além das experiências, as discussões conceituais e resultados de pesquisas das IES e as contribuições dos movimentos sociais do campo e dos docentes que atuavam nos espaços educativos da EJA. Dentre as discussões estava a da organização do currículo. Assim, foi reestruturado o Eixo Articulador e os Eixos temáticos, passando de 5 para 4; ampliado ao atendimento da educação básica do Ensino Fundamental (4 semestres - anos iniciais e final) e do Ensino Médio (3 semestres), complexificando a discussão a medida em que se avança no processo de escolarização.

Fluxograma 2: Organização do Currículo da EJA do Campo



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco (2014, p. 14).

A organização de um currículo que atenda a perspectiva da Educação do Campo compreende as dimensões políticas e pedagógicas. Na primeira, se situa a disputa pelos conhecimentos escolares que contemplem a luta dos trabalhadores agricultores e da população do campo por direitos negados ou conquistados, contemplando também culturas, história e memórias. Esse contexto envolve concepções de educação, de formação de sujeitos, de sociedade e de trabalho que se diferenciam das concepções que alicerçam os sistemas de ensino que, muitas vezes, inviabilizam não apenas novas temáticas, mas também sujeitos outros, conforme explica Arroyo (2011, p. 149).

As disputas no território dos currículos não são apenas pela entrada e pelo reconhecimento de novos temas, novos conteúdos, mas de novos sujeitos. Há disputas de sujeitos concretos, os trabalhadores pobres, injustiçados, que tardiamente vão chegando. Os coletivos populares que nunca antes entravam nem nas escolas e menos nos conhecimentos nobres dos currículos.

A segunda – pedagógica – se estabelece no campo da organização do tempo e na perspectiva do trabalho pedagógico. Na EJA do Campo o processo de escolarização ocorre por meio da Pedagogia da Alternância (tempo escola e tempo comunidade) possibilitando a integração e diálogo entre os conteúdos escolares e os conteúdos advindos do cotidiano, da realidade na qual os camponeses, enquanto trabalhadores estão situados. Nesse processo, o que norteia o desenvolvimento da prática pedagógica não são as áreas do conhecimento, mas os eixos temáticos, de forma que seja considerada a

[...] problematização de questões históricas, econômicas e sociais vinculadas as questões do campo e da realidade a qual os trabalhadores do campo estão inseridos; de forma que, no processo de formação, possam assimilar, refletir, analisar e compreender a exclusão e a luta por políticas públicas sociais como possibilidade de mudança e não de adaptação [...]. (Alencar & Silva, 2018, p. 205)

Materializar o currículo da EJA do Campo nas dimensões apresentadas envolve diversos desafios, dentre esses o do processo de formação de docentes para atuar na Educação de Jovens e Adultos em territórios camponeses numa perspectiva de trabalho com a pedagogia da alternância, currículo integrado, integração de saberes e eixos temáticos que apontam discussões sobre reforma agrária, exclusão, condições e organização do trabalho, economia solidária dentre outros necessário ao fortalecimento da luta dos trabalhadores do campo.

### **As contribuições do MST para a EJA do Campo no Estado de Pernambuco**

O MST compreende a educação como um instrumento de luta por terra, trabalho e vida. A partir dessa compreensão se fortalece a necessidade de inserir nos assentamentos e acampamentos escolas que possam garantir processos de escolarização para que as crianças, os jovens e os adultos estejam preparados para compreender o mundo e transformá-lo. Nessa compreensão esta a afirmação da necessidade de acolher a realidade vivida e as experiências políticas, sociais e culturais do movimento como conteúdos a serem inseridos nos currículos das escolas do Movimento associado aos conteúdos selecionados pelos sistemas de ensino.

Não há o desprezo pelos conteúdos sistematizados pela humanidade, ao contrário, há a necessidade de ampliar os conteúdos relacionando-os a vida e luta dos trabalhadores que buscam direitos negados e dignidade na condição de seres menos, desumanizados,

pelos processos de hierarquização de classe, para Ser Mais, seres de direito e plenos de cidadania. Para isso, torna-se necessário compreender o sentido da Educação do Campo, conforme explica Caldart.

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específicas das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. [...] fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local [...]. (Caldart, 2012, p. 259)

O diálogo do MST com outros movimentos, suas experiências educativas e a compreensão do papel da educação e da escola como formadora de seres críticos, aprofundada por pensadores da pedagogia socialista como Krupskaja, Pistrak e Makarenko; incluindo nesse rol Paulo Freire, como pensador humanista; faz ampliar os espaços de aprendizagem da escola para outros espaços de formação como os cursos, as reuniões de organização da comunidade, as marchas, os eventos culturais e religiosos, a plantação e a colheita e as ocupações. Esses citados dentre outros momentos são situados como processos educativos que se incorporam ao fazer pedagógico da escola.

Diferentemente da escola que forma para o atendimento à sociedade capitalista cujo papel é preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, o MST, na necessidade da luta e produção na e pela terra, necessita que os educandos-trabalhadores se situem como trabalhadores da terra, sem se sentirem menos e desprestigiados pela sociedade, mas que aprendam, no coletivo do Movimento, a se organizarem para lutar e a gerenciar a produção, sem a inferiorização social a que foram e/ou estão submetidos como homens e mulheres do campo.

O olhar sobre o campo como um lugar de progresso e não de atraso, como ficara marcado no processo histórico de construção da sociedade brasileira, demarca a perspectiva de educação que se quer. Não se orienta sair do campo para ser “gente”, mas ficar no campo e ser reconhecido(a) como cidadão(ã) de direito e ter acesso às políticas públicas sociais, aos bens materiais e imateriais socialmente distribuídos.

Essa visão de mundo e de reconhecimento recompõe a educação nos sistemas de educação por meio, primeiro, da Educação de Jovens e Adultos através de uma política de inclusão e de direito reconhecido, para em seguida adentra em outras políticas públicas de educação.

Em Pernambuco, estado do Nordeste do Brasil, as contribuições do protagonismo do MST e de outros movimentos sociais para o (re)pensar a educação e seus processos, principalmente, em torno de seu papel para o campo pernambucano, favoreceu ao que se pode chamar de mudanças na estrutura da Secretaria de Educação, que conta com uma



Gerência de Políticas Educacionais para a Educação do Campo, que iniciara, em 2004, como uma Coordenadoria, passo importante para a implantação e consolidação de políticas educacionais situadas.

Outro aspecto que se pode tecer como contribuição diz respeito à inserção no sistema de ensino de PE da Pedagogia da Alternância como uma forma de organizar o tempo pedagógico nas escolas do campo, de forma específica a modalidade EJA do Campo. Para Calvó (1999, p. 17), a Pedagogia da Alternância é um “conjunto dos períodos formativos que se repartem entre o meio sócio profissional (seja na própria família ou na empresa) e a escola. Isto sempre dentro de uma interação educativa escola-meio”.

Esta proposta difere do modelo de estrutura organizacional e administrativa presente nas escolas da educação básica. Desta forma, busca atender as necessidades dos trabalhadores agrícolas que, muitas das vezes, em situação do trabalho agrícola, precisam se ausentar da escola (prédio físico), mas não se ausentam dos processos de aprendizagens que ocorrem em outros espaços formativos, como o do local onde se desenvolve o trabalho, podendo ser no âmbito da família, como por exemplo, ao trabalho na agricultura familiar.

Outra contribuição essencial é a inserção de uma matriz curricular de formação política, como as apontadas acima (Fluxograma 2) que inclui temáticas importantes que possibilitam o desenvolvimento da criticidade do trabalhador agrícola e favorecem a compreensão das exclusões e das ausências do Estado no campo brasileiro e de forma específica na área rural do Nordeste; além do conhecimento sobre o próprio campo, o trabalhador agrícola, suas lutas, saberes e histórias, o saber da existência dos movimentos sociais e o que pensam sobre educação, escola, formação docente, material didático, terra, trabalho, vida.

A inserção nas políticas públicas educacionais promove novos olhares sobre o MST. O sistema de ensino que não conhecia o MST, ou seja, o conhecia por meio da visão preconceituosa da mídia, os tornam sujeitos de identidade reconhecida, os Sem-Terra, a coordenadora pedagógica das turmas dos Sem-Terra. Há no processo de indiferença e do medo do desconhecido, ou do conhecido posto pela mídia, o acolhimento, a escuta, o reconhecimento da existência que teima em existir, lutar e informar que a “a Educação é direito e não esmola” (slogan surgido na II Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida no período de 2 a 6 de agosto, em Luziânia (GO/BR); ou “necessitamos derrubar a cerca do saber” (usado pelo MST para apontar que o saber é uma propriedade privada ligada ao latifúndio).

Nesse caminho de contribuições para a implantação de uma proposta de Educação de Jovens e Adultos que atenda ao paradigma da Educação do Campo, inclui-se discussões ao processo de formação de docentes, porque formados para a atuação em um currículo orientado por componentes curriculares dissociado da realidade concreta vivenciada pelos estudantes, necessita de uma outra docência que desenvolva a prática docente planejada para a Pedagogia da Alternância (o tempo escola e o tempo comunidade), o trabalho com eixo temático, as áreas do conhecimento, o plano de pesquisa, a partilha de saberes socialmente construído. Para Arroyo (2000, p. 112) “Formamo-nos como sujeitos sociais e culturais situados, colados a um lugar, a um espaço e a um tempo, a práticas concretas. Toda a formação e aprendizagem são culturalmente situadas.”

Nesse refletir de Arroyo, compreendemos que a nossa formação se constrói em diferentes espaços, no cotidiano das diferentes atividades; nas relações estabelecidas nos meios em que vivemos e com quem vivemos e nos diferentes processos desenvolvidos com os sujeitos sociais com os quais atuamos.

### **Considerações Finais**

Tratar de contribuições só é possível analisando as mudanças pelas quais os sistemas passam e geram em suas estruturas, analisando que processos ideológicos, pensamentos, paradigmas e ações interferem em estruturas sedimentadas como os dos sistemas de ensino que fortalecem estruturas sociais e econômicas vigentes, historicamente.

A partir de 1988, após o processo de redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal do Brasil que materializa a educação como direito fundamental; e 2003, com o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, no qual se projetaram políticas públicas de inclusão que se pautam no reconhecimento do protagonismo de movimentos sociais populares, como os do Campo, é possível se ousar com currículos que tratem de temáticas, de pessoas e de conhecimentos ausentes até então dos processos escolares.

Esse processo de ausência e reconhecimento de uma educação para o campo se projeta com o Paradigma da Educação do Campo, fruto da luta dos movimentos sociais na perspectiva de situar que o campo é pleno de vida, cultura, saberes, histórias e memórias que devem ser incluídas no currículo tornando-se como afirma Arroyo (2011) num território em disputa.

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da educação básica que atende aos excluídos dos processos escolares, na garantia do direito constitucional subjetivo da educação, torna-se um espaço político de (re)estruturação do pensamento sobre educação

a partir da compreensão dos movimentos sociais do campo, guiados pela perspectiva do paradigma da Educação do Campo.

Assim, a EJA incorpora propostas pedagógicas que possam formar sujeitos outros, com pedagogias outras como também afirma Arroyo (2011), desenvolvendo processos formativos para o diálogo dos conhecimentos escolares e das experiências de vida para a consciência crítica da realidade e sua transformação. É o que observamos nas propostas dos Programas Saberes da Terra, do Projovem Campo-Saberes da Terra e da EJA do Campo, implantados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

A contribuição dos movimentos sociais do campo, principalmente do MST, por sua compreensão e discussão sobre a educação, a escola e o seu papel na formação crítica, é notada por meio do desenvolvimento da organização e estruturação do currículo, do tempo pedagógico e da formação dos docentes.

Assim, observa-se um avanço e uma conquista porque a EJA do Campo e a sua organização, estabelecidas com as experiências dos movimentos sociais do campo, se constituem como um passo importante na estruturação de um projeto político de Educação do Campo para toda a educação básica, envolvendo os movimentos sociais, as secretarias de educação dos Estados e dos municípios, as IES e organizações sociais que vivem no/do e para o campo.

## Referências

- Alencar. M. F. S. (2011) *Educação do Campo e Formação de Professores: relação necessária para a transformação do campo* (Tese de Doutorado, Universidad Del Mar, não publicada).
- Alencar. M. F. S. (2015). Princípios Pedagógicos da Educação do Campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. *Ci. & Tróp. Recife*, 39(2), 41-72.
- Alencar. M. F. S., Santos, S. M., & Carvalho, W. (2016, novembro). *Educação de Jovens e Adultos do Campo: Um Diálogo Para o Fortalecimento de Direitos do trabalhador/a Campesino/a*. Comunicação apresentada no IX Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, PE, Brasil.
- Alencar. M. F. S., & Silva, M. A. (2018). A Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Campo e o Atendimento ao Paradigma da Educação do Campo em Pernambuco. In I. M. S. Lima, J. F. Silva, & M. G. Ferreira (Org.), *Diálogos da Educação do Campo* (pp. 147-163). Recife: EDUFPE.
- Arroyo, M. G. (2000). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo* (Coleção de Cadernos Por uma Educação Básica do Campo, Vol. 2). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bezerra Neto, L. (1999). *Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais* (Polêmicas do Nosso Tempo, 67). Campinas, SP: Autores Associados.
- Caldart. R. S. (2004). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In M. Arroyo, R. S. Caldart, & M. Molina (Org.), *Por Uma Educação do Campo* (pp. 18-25). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Caldart, R. (2012). Educação do Campo. In: R. Caldart et al. (Org.), *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257-267). São Paulo: Expressão Popular.
- Calvó, P. P. (1999) Introdução. In *Pedagogia da Alternância – alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional* (pp. 15-25). Salvador: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.
- Carrillo, A. T. (2013). A Educação Popular como Prática Política e Pedagógica Emancipadora. In R. Streck, & M. T. Esteban (Org.), *Educação Popular: lugar de construção social coletiva* (pp. 15-32). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dalmagro, S. L. (2011) A escola no contexto das lutas do MST. In C. R. Vendramini, & I. F. Machado (Org.), *Escola e Movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro* (pp. 43-78). São Paulo: Expressão Popular.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- INEP, MEC. (2017) *Caderno Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas Estatísticas*. Brasília: INEP – MEC. Texto recuperado de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)
- Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008 (2008). Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm)
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Ministério da Educação (2005). Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (M. N. Ramos, T. M. Moreira & C. A. dos Santos, Coordenação, 2.<sup>a</sup> Ed.). Brasília: MEC/SECAD.
- Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- MST (2003). *Caderno de Educação de Jovens e Adultos n.º 11 (Sempre é Tempo de Aprender)*. Texto recuperado de [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(11\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(11).pdf)
- MST. (2005). *Caderno de Educação n.º 1 (Dossiê MST Escola, Documentos e Estudos 1990 – 2001. ITERRA)*. Texto recuperado de [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(13\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(13).pdf)
- Secretaria de Educação de Pernambuco (2014). *Orientações Didático-metodológicas para a Educação de Jovens e Adultos do Campo*. Recife: Coordenaria Estadual da Educação do Campo/Secretaria de Educação de Pernambuco. [texto policopiado]
- Souza, J. F. (2003). *Proposta Pedagógica curricular. Reinventando a Educação de Jovens e Adultos: uma modalidade própria de educação básica. Ensino Fundamental*. UFPE/NUPEP. Recife: Edições Bagaço.

## 6.

# Dinâmica e Vivência dos/as Pescadores/as Artesanais: Diálogo de Saberes em Itapissuma/PE

Talita Maria Soares da Silva<sup>1</sup>

Márcia Regina Barbosa<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo tem como referência a comunidade de pescadores/as artesanais de Itapissuma/PE, e visa compreender como os/as seus habitantes constroem estratégias para combater as exclusões que vivenciam. Dessa forma, a pedagogia cuja alusão é feita neste trabalho não está circunscrita nas construções escolares, mas se suja de lama, de suor, de sofrimento, de criatividade, dos cheiros dos manguezais, da “sintaxe operária” das classes populares (Freire, 1992). Através dos registros das lutas, das formas de existir e de resistir dos pescadores/as artesanais da comunidade referida, busca-se refletir sobre uma educação popular que vise à produção de um conhecimento crítico, contemporâneo e dialógico. Apesar das exclusões que experienciam, esses homens e mulheres lutam e produzem a sua própria pedagogia, seja através das práticas de cura, do cultivo de alimentos, de sua relação com a natureza e com os manguezais. Mesmo sem acesso ao ensino formal, a comunidade, através da oralidade, mantém viva a historicidade da região.

**Palavras-chave:** educação popular, exclusão social, justiça cognitiva.

### Dynamic and Living of the Artisanal Fishmen/Fishwomen: Knowledge Dialogues from Itapissuma/PE

### Abstract

This study is based on the artisanal fishing community of Itapissuma/PE, and aims to understand how its inhabitants build strategies to combat the exclusions they experience. Thus, the pedagogy alluded to in this paper is not confined to school constructions, but is stained with mud, sweat, suffering, creativity, mangrove smells, and it speaks the “working class syntax” of the popular classes (Freire, 1992). Through the records of the struggles, the ways of existing and resisting of the artisanal fishermen/fishwomen of the referred community, we seek to reflect on a popular education aimed at the production of critical, contemporary and dialogical knowledge. Despite the exclusions they experience, these men and women struggle and produce their own pedagogy, whether through healing practices, food cultivation, their relationship to nature and mangroves. Even without access to formal education, the community, through orality, keeps alive the historicity of the region.

**Keywords:** Popular Education; Social Exclusion; Cognitive Justice.

---

<sup>1</sup> Estudante de doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: talita.ufpe@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas do Ensino da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: marciape46@hotmail.com

## **Introdução**

Apesar da rica produção em torno da educação popular na América Latina (Simon Rodriguez, Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Manuel Zapata Oliveira, Frantz Fanon, José Martí, José Carlos Mariátegui, Arturo Escobar, Katherine Walsh, entre outros), essa experiência construída nos países latino-americanos, exceto a inegável contribuição mundial do pensamento de Paulo Freire, ainda é ignorada na produção acadêmica brasileira. Essa lacuna acaba gerando o que Danilo Streck chama de “reduzida memória pedagógica” (2018, p. 167). Nessa redução, ignora-se a experiência educativa dos povos originários, dos negros escravizados, dos movimentos de emancipação, além da produção pedagógica dos povos camponeses, das comunidades pesqueiras. Essa memória pedagógica reduzida está arraigada aos projetos civilizatórios coloniais, quando o fim do colonialismo político não significou o fim do colonialismo como relação social (Lander, 2000; Quijano, 2000; Santos & Menezes, 2010), “a ideia feticista de ciência-verdade que nos havia sido transmitida como um complejo lineal y acumulativo de reglas confirmadas y leyes absolutas” (Armando & Lorena, 2014, p. 269), que acaba reduzindo a compreensão do mundo à compreensão ocidental do mundo (Santos & Menezes, 2010).

Concomitantemente as tentativas autoritárias e violentas de redução, de negação da diversidade epistemológica do mundo, constroem-se movimentos subversivos<sup>3</sup>, rebeldes, que, através de uma imaginação radical (Quintar, 2018, p. 24), se comprometem com a produção crítica, situada e coletiva dos diferentes conhecimentos construídos pelos povos historicamente subalternizados.

Nesse cenário de resistência, dialoga-se com a pedagogia crítica e com o pensamento decolonial, já que são “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2013, p. 28).

Este artigo faz parte de um trabalho de doutoramento em Educação sobre a comunidade de pescadores/as artesanais de Itapissuma/PE, que visa compreender como esses povos constroem estratégias para combater as exclusões radicais que experienciam. Dessa forma, a pedagogia a que é feita alusão neste trabalho não está circunscrita nas construções escolares, mas suja de lama, de suor, de sofrimento, de criatividade, dos cheiros dos manguezais, da “sintaxe operária” das classes populares (Freire, 1992, p. 27).

---

<sup>3</sup> Aqui utilizamos a definição de subversivo de Boas (2014, p. 49): “se descubre así cómo muchos subversores no pretenden “destruir la sociedad” porque sí, como un acto ciego y soberbio, sino más bien reconstruirla según novedosas ideas y siguiendo determinados ideales, o ‘utopías’, que no acoge la tradición”.

Através dos registros das lutas, das formas de existir e de resistir dos pescadores/as artesanais de Itapissuma/PE, contribui-se para a construção de uma história pedagógica transgressiva e não colonial.

### **Por uma pedagogia transgressiva**

Este trabalho está contaminado pela esperança, mesmo que a esperança sozinha, seja insuficiente (Freire, 1992), pois sem ela não se consegue transgredir, sem ela não é possível pensar em outros mundos possíveis, outras formas de viver e interpretar a realidade, pois se estaria condenado à construção de um conhecimento ilustrado, a-histórico, que se pretende universal, mas que tenta borrar a diversidade epistemológica do mundo.

Os diferentes povos conservam um repertório de práticas culturais milenares, que permitem viver, resistir e lutar contra as desigualdades, a opressão e a exclusão, contra a negação de direitos básicos (saúde, educação, segurança, alimentação, ameaça do território), advinda do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. A luta é uma “categoria histórica e social”, que muda de acordo com o tempo e o espaço, que também está associada às alianças, que não significa ausência de enfrentamentos. Essas alianças, muitas vezes, acontecem para que os povos sobrevivam (Freire, 1992, p. 21).

No livro da Pedagogia da Esperança, quando Freire alerta sobre a importância de uma concepção dialética do mundo, fazendo considerações sobre o passado escravocrata e as formas de luta daquele contexto, ele destaca que “[...] é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que ‘obedecer’, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive” (Freire, 1992, p. 108). Essa é uma cultura que Freire chama de “cultura de resistência, cheia de ‘manhas’, mas de sonhos também; de rebeldia, na aparente acomodação” (1992, p. 108). No excerto a seguir, uma pessoa relata a luta pela moradia, com as visitas frequentes ao prefeito da cidade: “*Eu ia assim, descalça, toda suja, um pano amarrado na cabeça e o pessoal quando vê, eu não tava nem aí, eu só mesmo queria era ganhar a casa. É! Até que deus e ele me deu minha casinha, a que eu tenho [...]*” (D, 2008).

A luta também acontece quando recorrem aos políticos locais à procura de trabalho: “[...] fui atrás do prefeito no mandado de Yves Ribeiro ... ai eu fui, “eu digo eu quero arrumar um trabalho nem que seja de varrer rua”, ai eu entrei na rua, peguei barrer rua, né botaram eu pra barrer rua, digo eu vou trabalhar de inchada” (I, 2008). É nesse contexto de luta, de negação de direitos, de violências, mas também de resistências, de criatividade, seja através da agricultura, do manejo do solo e das águas, da pesca e das práticas de cura

(ervas medicinais, espiritualidade, uso do forno a lenha para cozinhar os alimentos), que este trabalho está localizado. Busca-se dialogar com uma educação popular que denuncie as desigualdades sociais e os processos de exclusão, “la pedagogía crítica nos possibilita visibilizar y denunciar las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes (económicas, políticas, culturales, educativas y subjetivas)” (Valencia, 2018, p. 128).

Quem tem um compromisso ético e político com as lutas dos povos subalternizados e explorados, como diria Boas (2014, p. 269) “el criterio principal de la investigación debería ser la obtención de conocimientos útiles para adelantar causas justas” a credibilidade desse conhecimento, que está associado a um tipo de contribuição que pode ser gerado para os que estão do outro lado da linha, do lado do não ser, do invisível (Santos, Meneses, & Nunes, 2005). Esse conhecimento forjado na luta, é histórico, situado e intrínseco aos indivíduos: “Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación [...]” (Walsh, 2013, p. 31). É um conhecimento que visa combater os processos de desumanização e fomentar as estratégias de sobrevivência, do continuar sendo humanos (Walsh, 2013, p. 31).

Nessa perspectiva de pensar uma educação popular, que vise à produção de um conhecimento crítico, o esforço aqui se dá na tentativa de perceber a contemporaneidade de forma complexa, dialógica. Por isso, deve haver a produção de um conhecimento que contribua para a “la construcción de una sociedad más justa e incluyente” (Valencia, 2018, p. 126). Construir uma sociedade mais justa, inclui não apenas combater as exclusões sociais, econômicas, mas também a injustiça cognitiva, a negação da produção de conhecimento dos diferentes povos, conhecimentos que são invisibilizados por não se encaixarem nas formas de conhecer o mundo, estandardizadas pela ciência moderna (Santos & Menezes, 2010, p. 25). Quando se reconhece que a produção do conhecimento se dá em diferentes espaços e que a diversidade epistemológica do mundo é inesgotável, enfrenta-se a exclusão social, cognitiva, o epistemicídio<sup>4</sup> dos diferentes povos (Santos, Meneses, & Nunes, 2005, p. 3).

Combater a injustiça cognitiva é também dialogar com conhecimentos que permitem sobreviver à fome, à miséria, à exclusão social. Com efeito, dialoga-se com uma educação popular que “se compromete con la potenciación de sujetos en y desde la lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios” (Valencia, 2018,

---

<sup>4</sup> Termo utilizado pelo professor Boaventura de Souza Santos para definir a riqueza de experiências cognitivas que são desprezadas.



p. 128). Uma pedagogia que reconhece que a produção do conhecimento é contextual, isto é, o conhecimento é produzido por indivíduos dotados de valores, de concepções políticas, que possuem um corte de gênero, de raça, de classe social, uma pedagogia que combate o pensamento abissal<sup>5</sup> e conclama a produção coletiva do conhecimento, através da articulação entre a prática e a teoria.

### **Existir, resistir e lutar na comunidade de pescadores/as artesanais de Itapissuma/PE**

Itapissuma é uma cidade que faz parte do estado de Pernambuco, localizada na região nordeste do Brasil. No ano de 2018, a população de Itapissuma estava estimada em 26.397 pessoas (IBGE, 2018). Desse total, segundo informações da presidente da Colônia de Pescadores de Itapissuma, Joana Mousinho, 8.500 vivem da pesca artesanal.

Em complemento, de acordo com os dados do Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura (2011), o Nordeste é o maior produtor de pescados no Brasil. No ano de 2011, 56% dessa produção vinha dos pescadores artesanais. Pernambuco estava entre os cinco primeiros produtores de pesca artesanal da região nordeste. Em Itapissuma/PE, situa-se a segunda maior colônia de pescadores, a colônia Z-10 de Pernambuco. A pesca artesanal é uma atividade econômica milenar, que gera alimento e renda para milhares de famílias ao longo de gerações. Para L (2018), *“pra mim é uma mãe de família, porque é onde a gente vai buscar... não só eu, mas muitos tiram o sustento da família dali. Então significa muita coisa”*.

Ao fazer referência às comunidades pesqueiras artesanais, parte-se de uma compreensão de realidade não fragmentada, não limitada, que busca combater a redução, a disjunção e que visa mostrar a relação entre o todo e as partes (Morin, 2000). Os rios, os manguezais, os pescadores/as artesanais estão inter-relacionados e são dependentes entre si. Nas comunidades de pescadores/as artesanais, a natureza não é exterior aos indivíduos, falar da natureza, dos rios e dos manguezais é falar da vida dos próprios pescadores/as.

Os pescadores/as definem o mangue como um território livre: *“nunca cheguei um dia na Maré para as pessoas dizer não você não entra. Eu chegava entrava e tirava o tanto que eu podia tirar”* (L, 2018). Tira-se/arrasta-se o que os braços conseguem carregar, o peso que a cabeça suporta, que as pernas aguentam, tira-se o que o corpo, ainda que na velhice,

---

<sup>5</sup> Na concepção do pensamento abissal, o mundo, através da violência e da força é constituído por uma linha invisível, rebuscada, sutil, mas muito eficaz que é a linha abissal, onde se desenvolvem formas diferentes de sociabilidades. Enquanto de um lado se constituem as “sociedades metropolitanas” imersas na relação “regulação/emancipação”, do outro lado da linha se constituem os “territórios coloniais”, que estão mergulhados na fúria da “apropriação/violência<sup>5</sup>” (Santos & Menezes, 2010, p. 24).

aguenta. Logo, “[...] é um serviço muito pesado, só quem entra na Maré quem tem disposição para trabalhar, porque quem não tem disposição lá não vai não” (I, 2018).

Os manguezais são territórios sagrados. Percebe-se uma antropomorfização do ambiente, onde o mangue é a própria família: “[...] o mangue é uma grande mãe de família, a maré hoje é uma grande mãe. É uma grande mãe e um grande pai. Porque se não fosse o mangue, Ta... Talita! Já tinha morrido tudo de fome” (M, 2018). “Trabalhar na maré é honroso, é divino, “porque Jesus me dava força, coragem, disposição que nem diz a história” (N, 2018). Em outras palavras, ter o mangue é uma forma de escapar da prostituição, das drogas, do roubo:

Eu digo uma coisa a você... Significa o que, um meio de sobrevivência. Tá entendendo? Porque no momento mais difícil da sua vida, ao invés de você pensar em fazer uma besteira... se... caso não tivesse a maré, você ia pensar em que, se prostituir... sair com um e com outro, arriscando o que, pegar doença... (N, 2018).

A “lama da maré”, para algumas famílias, é o único/último meio de subsistência, depois de esgotadas as escassas alternativas disponíveis: “foi o único recurso que eu encontrei, e eu trabalhei em cana um, um, é, samiano cana nas usina, o que eu, lavagem de ropa de, de, dos outro, o que você dizia que tinha pra fazê, eu ia fazê, serviço grosso” (N, 2018). Com o passar dos anos e o avanço na idade, fica mais difícil conseguir emprego: “Aí quando, eu saia de emprego, quando eu saía, minha vida era na maré. E agora que é de maré mesmo, que agora eu não arrumo emprego mesmo, tô com 44 anos [...]. O trabalho na maré só da para sustentar a barriga. [...] A maré é muito bom, mai é só um serviço que só sustenta só a barriga, porque pá comprá abjeto mermo num dá não [...]” (L, 2018).

O conhecimento sobre os rios e os manguezais é um conhecimento prático, que está ligado à subsistência, pois se vai para o mangue antes de ir para a creche. Ainda na infância, aprende-se a pescar o próprio alimento: “Eu nem me lembro, eu sei que era bem miudinha, e eu já tava lá pegando meu siri, [...]” (C, 2018). Nesse contexto, as crianças também são responsáveis pelo fornecimento de alimentos para as famílias:

E a maré também, a gente ia na maré, trazia a mistura<sup>6</sup> né?! Tinha as fruta tudinho, mas num tinha a parte da mistura. Aí meu avô plantava batata, plantava inhame né, essas coisa que é o de comer, mai também tinha que ter a mistura, aí a gente ia pra maré buscar ostra, siri, caranguejo... (C, 2018).

---

<sup>6</sup> Neste contexto, refere-se aos peixes e mariscos. Contudo, a mistura pode se referir à carne vermelha, frango ou peixes em geral.

Se aprende através da observação: “[...] quando eu ia com a minha mãe, às vezes né, aí eu via ela fazendo, aí eu aprendi [...]” (L, 2018). Em outro trecho, uma pescadora relata: “Ela, às vezes ela dizia. Dizia. E a gente via os outro né, também, correndo atrás dos siri” (C, 2018). A aprendizagem acontece na prática, através do exemplo. No excerto a seguir, uma pescadora relembra como aprendeu a pescar siri: “ó menina é assim, imobiliza tal pata, pega por aqui por trás, pela carapaça, num sei quê, bota um pauzinho aqui, bota aqui por trás!” e a gente vai aprendendo, e depois, você mermo vai desenvolvendo sua técnica né” (C, 2018).

Enquanto alguns/as pescadores/as estão pescando, tirando grandes quantidades de peixes/mariscos de dentro do mangue, outros, por problemas de saúde ou por terem a idade avançada, participam dessa atividade com o conhecimento que possuem sobre a região: “Vamo pegar um peixe pra comer, painho!”. Aí eu: “Meu fio, eu não posso não”. “Bora lá. quem vai fazer todo o serviço hoje sou eu. O senhor só vai, somente, ensinar à gente”. “Aí é que eu vou assentadinho, ensino a ele” (M, 2018).

As memórias de infância, as lutas e os sofrimentos se misturam com as memórias do rio, com a lavagem das roupas: “Eu com cinco anos, eu lembro. Que eu ia pro rio lavar roupa, ela<sup>7</sup> me levava, me dava um pedacinho de sabão e já ia lavando minhas calcinhas. [...], mas eu não tive uma infância boa. Só tive infância assim, de luta, de sofrimento” (L, 2018). Em outro trecho, uma pescadora relata a dificuldade para ter acesso à água: “Trazendo da cacimba<sup>8</sup> pra casa, pra poder, ter água pra beber né?! E pra lavar um pratinho, o resto tinha que ir pro rio, lavar roupa, tomar banho, tinha que ir pro rio” (C, 2018).

As lembranças dos rios são carregadas de afetividade: “a minha infância, era muito boa, eu passava o dia correndo dentro do rio, tomando banho, comendo fruta, que... ali meu pai plantava, aí tinha o sitinho, água de côco esses negócio” (L, 2008). Em outro trecho, uma pescadora relata: “a lembrança boa, te dizer... assim, no meu ponto de vista é esse assim que a gente ia pra dentro das partida de cana, chupava bastante cana, ia pro rio tomar banho, lá na usina tá entendendo?” (N, 2018).

Mesmo diante das situações de violência sistemática que essa comunidade pesqueira vivencia, além da negação de direitos, tais como alimentação, saúde, moradia, opressão, dominação de gênero e de classe, esses povos existem, insistem e resistem produzindo conhecimentos “[...] na prática social que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, calcular, [...], sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo da sexualidade, da vida, da morte da força dos santos, dos conjuros” (Freire, 1992, p. 86).

---

<sup>7</sup> Refere-se à mãe.

<sup>8</sup> Refere-se a um poço que tinha na região.

São conhecimentos acerca dos animais, das plantas, do manejo do solo, do uso da água, da construção civil, da agricultura:

Das práticas laborais, as práticas rituais, toda a atividade humana minimamente complexa recorre a uma pluralidade de tipos de conhecimento, ainda que um deles tenha primazia na conformação da prática e no modo como ela reflete o contexto em que opera e actua transformadoramente sobre ele. (Santos, Meneses, & Nunes, 2005, p. 85)

A concepção da ideia de um povo pobre, que passou a infância cortando cana – “eu com 10 anos já estava cortando cana!” (L, 2008) –, nas “casas de família”, trabalhando “ai quando eu já tava mocinha eu me... pela casa do povo trabalhando, e assim eu vivi a minha infância” (I, 2008), “lavando as panelas, o chão, os banheiros, lidando com os excrementos, nossas funções corporais, aquilo que nos foi ensinado a ter pudor, assuntos tão íntimos e privados, tão carregados de sentimento de vergonha e embaraço” (Elias, 1994, p. 139). “[...] Aí pronto, eu lavava prato, varria a casa, lavava banheiro, tudo isso eu fazia, serviço doméstico, né?” (N, 2018). “Minha fia era passar fome! Era trabalhar de dia pra comer de noite, tinha dia que eu saía daqui chorando” (I, 2008), pois, “muitas vezes não tem dinheiro para a carea<sup>9</sup>, que toma banho de cuia<sup>10</sup>, marginalizado, sem instrução formal. [...] já minha ota irmã, agora depoi de veia, foi po colégio e apredeu a fazê o nome e eu nem isso sei fazê [...]” (L, 2008). Negros, com os corpos cobertos de lama, que “andava por dentro do mangue que nem cachorro, assim, sem levantar a cabeça” (A, 2008). Diante do exposto, a ideia de que esse povo produz conhecimento e que possui uma epistemologia é “desestabilizador e rebelde” (Santos & Menezes, 2010, p. 54), é desafiador e revolucionário.

Nesse grupo social, a produção de conhecimento ocorre entre os pares, entre os mais velhos e os mais novos, com pessoas que são representativas para aquela comunidade... “La producción del conocimiento es un evento socio-espiritual comunitario, no un proceso individual de acumulación de información. La gente aprende en la familia, con los vecinos, en el mercado y durante los rituales y fiestas” (Haverkort, Burgoa, Shankar, & Millar, 2013, p. 179). Dessa forma, criam-se estratégias para sobreviver e construir trajetórias, ter uma vida digna dentro de uma sociedade indecente. Negar a experiência sociocultural dos povos, além de não ser científico, é estar claramente servindo a uma ideologia elitista (Freire, 1992, p. 85).

Os manguezais, em alguns momentos, são comparados a uma escola: “O mangue significa uma escola. Foi uma aprendizagem na minha vida. Aprendi muitas coisas, aprendi coisas boas, aprendi também coisas ruins, cicatrizes [...]” (V, 2018). Na lama da maré, as turmas são

---

<sup>9</sup> Carea significa a feira.

<sup>10</sup> Na ausência de água encanada ou pela falta de abastecimento de água, utiliza-se um recipiente para entornar a água pelo corpo.

multiseriadas, pois crianças, jovens e adultos dividem o mesmo espaço e responsabilidades pelo sustento familiar. No lugar dos relógios, herança da escola moderna, as paredes dão lugar aos gaiterinhos<sup>11</sup>. O tempo é marcado pelo movimento da maré. Esses espaços funcionam em tempo integral, começa-se bem cedo e não tem hora para largar.

A merenda, é levada de casa: *“Se tiver uma banana, uma bolacha ou um biscoito a gente bota pra levar e se não tiver a gente mexe uma fuba. Se não tiver uma fuba, a gente leva farinha”* (V, 2018), ou o que é encontrado pelo caminho: um pé de côco, um pé de manga. As atividades didáticas são predominantemente coletivas e sempre se leva tarefa para casa: debulhar ostra<sup>12</sup>, cozinhar sururu. As aulas extraclasse são realizadas nas praias, com a venda dos mariscos, das ostras que foram pescadas nos manguezais. As canetas, os cadernos são trocados pelas canetas do mangue<sup>13</sup> e pela lama.

Apesar de não existirem controles regulares de chamadas, tais como listas de presença, chamadas, a presença na escola do mangue é obrigatória. Faltar o mangue pode significar não ter como construir a própria casa (utiliza-se madeira do mangue na construção das habitações), não ter como cozinhar os alimentos (na falta de gás de cozinha, utiliza-se a madeira do mangue como lenha), ficar sem comida. Faltar no mangue é impensável, mesmo quando o corpo precisaria de algum repouso: em casos de doença, no pós-parto. A vida é posta à prova, tanto nas situações de vulnerabilidade dentro do mangue, quanto quando não se pode estar dentro do mangue e se fica sem comida. Para alguns, faltar o mangue pode significar faltar a vida.

Nessa escola, homens e mulheres exercem a pesca de forma diferente. Nesse caso, pode-se falar até que existe uma divisão social da pesca, onde as mulheres geralmente dedicam-se à pesca de mariscos, a qual é possível se fazer mesmo sem embarcações. Esse trabalho ainda precisa ser conciliado com o cuidado com os filhos e os afazeres domésticos. Os homens, por sua vez, dedicam-se à pesca com mangote, camboa<sup>14</sup>, utilizando redes e embarcações. Ao serem questionados sobre a pesca das mulheres, um pescador afirmou que é mais difícil:

Mai sofrido. Porque [inaudível] aquilo ali. Tem que tirar ostra, voltar... pro mangue, procurar palha pa assar a ostra, dibuiar, tirar a ostra do casco, pa depois vender... [inaudível]. Trabalha três veze pa comer. Tirar... sai de manhã e vender [...] (I, 2019).

---

<sup>11</sup> Um tipo de mangue da região, também chamado de mangue-vermelho.

<sup>12</sup> Debulhar é tirar a ostra de dentro do casco (L, 2018).

<sup>13</sup> As sementes do mangue-vermelho se parecem com canetas.

<sup>14</sup> Camboa é uma armadilha que vai como daqui no... No... No... A gente bota um [inaudível] aqui e estira outro... Vai bater lá na pista (M, 2018).

Para a comunidade de pescadores/as artesanais de Itapissuma/PE, que vive na “rama da maré”, os conhecimentos sobre agricultura, agroecologia, permacultura, criação de animais, sobre os rios e técnicas de construção são fundamentais para a sua sobrevivência. É um conhecimento herdado de seus antepassados e que permite sobreviver às condições adversas, à criação dos filhos. É um conhecimento que não foi construído através das instituições escolares, mas aprendido no cotidiano, com as famílias dentro dessa comunidade:

Eu passei dois anos na escola. Aí viu que não tinha jeito, aí mãe: “Sabe de uma coisa? Já que na escola não teve jeito, a escola dela vai ser maré e roçado”. Aí pronto, foi isso. Cobria casa com meu pai, ia pra maré, tirava sururu, tirava ostra, carregava lenha, trabalhava no roçado, raspava mandioca, secava farinha... Minha vida foi essa (A, 2008).

O cultivo de alimentos e a importância dos roçados são atividades lembradas com muito orgulho pelos/as moradores/as da região: “[...] pai ele tinha que procurar o mato que era pra trabalhar. Pra prantar, pra gente ter barriga cheia. Prantava o feijão, maxixe, quiabo, jerimum, macaxeira, inhame, batata, feijão verde, inhame, tudo prantava no roçado. Aí a gente tinha a barriga cheia” (A, 2008). Além dos alimentos, os relatos também fazem menção à criação de animais de pequeno porte: “Criar galinha, criar peru, cabra, tudo a gente criava. Minha mãe criava muito peru, cada peru assim ó, peru baiano, perua, de noite, de tardezinha a gente saía pra procurar os bicho no mato” (A, 2008). As memórias da infância se misturam com as estratégias de sobrevivência atuais: “[...] A gente só compra quando não tem. É feito agora. Tem prantada, mas não tá no tempo certo da gente colher, entendeu? Agora, quando tem, a gente vai tirando aos pouquinhos. Não precisa da gente comprar [...]” (N, 2018).

O cultivo de alimentos, nesse contexto, permite que famílias tenham acesso à comida mesmo que não disponham de dinheiro para comprá-la. Logo, o cultivo de alimentos é uma forma de resistência, de se manter vivo, de sobreviver à pobreza, de não ser dizimado pela fome, pela miséria, de não sucumbir às enfermidades do corpo e da alma. Essa prática social está ligada à memória, à solidariedade, à sobrevivência e à supressão de direitos.

Esses povos desafiam os papéis sociais de subalternidade, do não ser, do invisível. São papéis impostos pela lógica capitalista. Em uma das entrevistas fornecidas por uma pescadora, ela relata que estava com sérios problemas de saúde e morava só, com o filho. Mesmo estando muito doente e precisando de internação hospitalar, ela temia que, na sua ausência, o seu filho passasse fome. Como estratégia para driblar o problema, ela, mesmo doente, juntamente com o filho, resolveu plantar milho: “[...] eu vou morrer mas tu vai ficar

comendo do milho. Aí ele começou a chorar. Aí foi ele [...] atrás plantando e eu na frente cavando com uma foice” (A, 2008). Em outro trecho, ela relata o retorno para casa:

Ai fui mimbora bora pro hospital. Esse milho ficou cá. Esse milho nasceu, cresceu, eles comeram, quando eu cheguei do hospital que eu me operei que cheguei só tava só o tambuera lá, os pés lá tudo morto. Eu digo: 'Comeram do milho?' [...] disse: 'Comi' (A, 2008).

A partir das observações e das entrevistas, percebe-se que essa comunidade também utiliza PANCs (plantas alimentícias não convencionais) na alimentação, como capeba<sup>15</sup>, açafraão<sup>16</sup>, folha de batata doce<sup>17</sup>, taioba<sup>18</sup>: “[...] mas lá no sítio tinha muita taioba, era cada um pé assim que a gente... eu plantava lá. Ai a gente pegava, tirava tudinho, ai eu fazia taioba de coco, fazia folha de... rama de batata, a folha da rama da batata e comia mamão de coco” (A, 2008).

No cozimento dos alimentos é comum o uso do forno a lenha. Essa tecnologia demanda mais tempo, tanto na busca da lenha dentro do mangue quanto na preparação dos alimentos do dia a dia. Para as “coisa de maré” (C, 2018) “[...] fazem um foguinho pra ajudar, pra cozinhar uma coisa de maré, pra não gastar tanto gás” (C, 2018). É um costume antigo que vem desde os antepassados: “Mãe ia buscar lenha assim na mata, meio mundo de lenha pra queimar. Aí eu ia mais mãe” (A, 2008). Atualmente, muitos/as moradores/as da região continuam a utilizar lenha no preparo das refeições, sobretudo pela falta de dinheiro para comprar o gás de cozinha<sup>19</sup>:

Não, porque o gás, o dinheiro... Quanto tá o gás?! O gás é dinheiro né? E eu... eu num tiro mais daqui o dinheiro do gás. Num tiro mais que num tem “sururu”. Tá difícil de “sururu”. Ostra ta difícil. Aí eu compro o gás e passo o quê? Eu passo mais de ano (A, 2008).

Além do cultivo de alimentos, o que é pescado na maré é a base da alimentação para essa comunidade. Não raras vezes, é o único alimento que esses grupos sociais dispõem. Nas ruas, nas calçadas, nas habitações dos pescadores/as, há verdadeiros

---

<sup>15</sup> O nome científico é *Piper umbellatum* L. Tem sabor picante e intenso, podendo ser usada como condimento () (PANC na Escola, s.d, p. 20).

<sup>16</sup> O nome científico é *Curcuma longa* L. Seca, triturada ou ralada fresca, é um corante amarelo muito forte e saboroso, usado para dar cor às carnes, molhos e ao arroz (p. 24).

<sup>17</sup> O nome científico é *Ipomoea batatas* (L.) Lam. São consideradas alimentos funcionais, repletos de propriedades (PANC na Escola).

<sup>18</sup> Cientificamente chamada de *Xanthosoma sagittifolium*., é uma planta que tem um importante valor nutritivo. Os rizomas são fontes de carotenoides, suas folhas são ricas fibras, cálcio, magnésio, vitaminas B2, B6 e vitamina C. Além de alimento, a Taioba também é utilizada na fitoterapia. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/388854256/e-book-20-pancs-para-plantar-na-horta-organica-imgrower-pdf>

<sup>19</sup> O preço do gás de cozinha na região varia entre R\$ 60,00 e R\$ 95,00.

caminhos de mariscos pelo chão, que remetem à arte de pescar e compõem a paisagem. O benefício proveniente dos produtos da pesca, quando não é realizado na maré, acontece na frente da casa dos pescadores/as, com a ajuda das famílias, dos vizinhos, que tiram carne de siri, que debuiam<sup>20</sup> ostra.

Com efeito, “a preparação de alimentos, o ato de cozinhar, combina conhecimentos e práticas mutuamente inteligíveis para diferentes sociedades e grupos identitários. O ato de cozinhar é em si mesmo uma forma de saber” (Menezes, 2013, p. 3). Em outro trecho, Menezes destaca:

Comer junto, no dia a dia, não representa apenas nutrição; é também um ato pedagógico e cultural, juntando comunidade, aproximando amigos e familiares que avaliam o que se prepara, ensinando e aprendendo nesse imenso laboratório que é a cozinha. A combinação de texturas, sabores e técnicas de preparação, e quem prepara o quê para quem expressam lutas e oportunidades, parte integrante das lutas pelo reconhecimento em situações de desigualdade. (Menezes, 2013, pp. 3-4)

Esses homens e mulheres têm suas histórias registradas no corpo, seja através dos problemas de saúde decorrentes das muitas horas pescando no mangue, seja pela pele queimada do sol. As narrativas sobre os alimentos também são narrativas sobre a fome, sobre as práticas culturais, os valores, os saberes, as formas de resistência encontradas por esses povos para sobreviverem a exploração capitalista:

minha vó botava na bacia e botava na cabeça. E a gente pegava uma corda, tinha umas cordinha em casa, aí a gente botava as lenha e fazia um muro, aí botava as lenha assim, e bota todinha em cima... (C, 2018) [...] aí a gente amarra assim, a gente enrola assim sabe? Faz uma trouxinha pra acomodar na cabeça. Aí bota, botava um cesto em cima e vinha pra casa. A bacia também, pegava um pau, fazia a rudia<sup>21</sup>, botava na cabeça (C, 2018).

Além do cultivo de alimentos, essa comunidade precisa desenvolver estratégias para cuidar da saúde, para lidar com a falta de medicação: “*Eu tomo comprimido, mas num tenho dinheiro pra comprar o comprimido né?! Aí pronto. [...] É ruim demais, fia. A situação é dura! É dura! É durinha mermo! Né boa não*” (A, 2008). Uma pescadora, referindo-se aos postos de saúde, afirma: “[...] só não dá esse remédio meu que eu tô tomando, porque é remédio caro, não tem no posto. Mas algum medicamento assim de dor, se tiver sentindo dor, se tiver algum comprimido lá de dor, eles manda” (L, 2018). Quando não têm acesso aos exames de alta complexidade, uma pescadora relata:

---

<sup>20</sup> Debuiar é tirar a ostra de dentro do casco (L, 2018).

<sup>21</sup> Pega um pau assim e arrocha lá a corda, faz um fecho, pega um pano velho, aí chamava de rudia né, a gente chamava de rudia (C, 2018).



[...] Aí as menina<sup>22</sup> me conhece, outras vezes liga pra mim pra perguntar se eu quero. Aqui não é tão ruim não sabe?! O que é ruim pra gente é o trabalho de alta complexidade, não é bem assistido porque é um problema nacional, porque você quer uma cirurgia, uma coisa assim, é mais complicado né?! É, uns problema assim, mas o básico a gente é bem atendido, tem um postinho (C, 2018).

Hoje existem postos de saúde, ambulância, exames de ultrassom na cidade de Itapissuma/PE, mas as pescadoras relatam que nem sempre as coisas aconteceram dessa forma. Há alguns anos, por exemplo, havia muita dificuldade para fazer um pré-natal, porque não existiam postos de saúde na região. Então, as moradoras precisavam se deslocar ao Hospital João Ribeiro, que fica no centro de Itapissuma/PE, a 4 quilômetros dessa região. Como não tinham dinheiro para o transporte público, precisavam se deslocar a pé, isto é, fazer uma caminhada de, aproximadamente, uma hora. No trecho a seguir, uma pescadora relatou sobre esse período: *“O ruim era antigamente! Que eu parin num sei quantos menino não tinha direito de saber se era menino ou se era menina! Porque condições de tirar...”* (V, 2018).

Os registros históricos indicam que a construção do Hospital João Ribeiro já estava acontecendo em 1984. A Lei nº 68/84, de 12 de julho de 1984, faz referência à construção do hospital. Até esse período, essa comunidade não tinha acesso aos hospitais. As práticas de saúde aconteciam/acontecem através do cultivo de plantas medicinais, das rezadeiras, das benzedadeiras. Sobre isso, uma pescadora relata: *“Eu sei desde pequena. Desde que eu sou pequena que eu sei né?! Sabia não né?!, Aí eu sei da minha vó, da minha mãe...”* (C, 2018).

Essas mulheres dominam uma “farmacopéia multissecular” (Perrot, 2005, p. 218). Ainda que os quintais das casas sejam espaços privados, o seu uso é coletivo, reforçando os laços de solidariedade dessa comunidade:

Pra fazer chá. Parece que ela só deu uma vez e o menino ficou bom. Com uns três dias eu vi ele, disse “tás bom, nego?”, “Tô bom, dona [...]. Graças a Deus”. Eu digo “oia, saiu da minha mão é bom. Saiu da minha mão é remédio”. Oxe, os povo me pede muito pra menino novinho [barulho de batidas e galo cacarejando], pra gente grande, pra tudo. É colônia, hortelã miúda... (A, 2008).

Esses quintais temperam. *“Não. Isso ai ele tem caroço. Aí a pessoa rela, bota no pilão, quando acabar, penera ai faz o colorau”* (A, 2008)<sup>23</sup>, produzem lambedor, *“bota para cozinhar,*

---

<sup>22</sup> Agente do posto de saúde.

<sup>23</sup> Uso do açafreão na comida.

*rela ela na peneira, assim, ai bota no fogo para cozinhar, fica aquele mel bem grosso e toma<sup>24</sup> [...]*” (A, 2008). Essas práticas aliviam as dores do corpo, as dores da alma, pois, “analisando de perto, esses remédios de mulher revelariam provavelmente um real saber sobre os sofrimentos do corpo” (Perrot, 2005, p. 218).

A partir das observações e das entrevistas, as principais ervas encontradas nessa comunidade foram: hortelã, boldo, folhas de acerola, limão biri biri, urtiga branca, erva doce<sup>25</sup>, açafraão, pitanga, romã, alcachofra, citronela, xambá, colônia, goiaba. No trecho a seguir, uma pescadora explica o uso de algumas ervas:

Cê tá com dor de barriga, chá de pitanga, chá de goiaba né, de [inaudível] da goiaba, casca de côco, pra dor de barriga. É, se tá com barriga inchada, aí aquele chá de boldo do chile tudinho. Ah tá com o nariz entupido aí tem aquele vickyzinho natural aí cheira pra acabar. Tá com tosse? Aí tem vários né que é pra tosse. E assim ia, tá com o estômago parece se eu não me engano é alcachofra sei lá, canela. E assim a gente ia tomando. E também levava, se persistisse com febre, mais de um dia assim, ou com uma diarreia que não parasse. Aí ia pra benzedeira, chegar lá ela benzer a gente, com a [inaudível] de pano, e a gente tava bom! A fé, é o firme fundamento das coisas que não se vê... (C, 2018).

Recorre-se às plantas/ervas medicinais para aliviar a tosse: “*aí ali atrás tinha um pé de acerola que tá assim de acerola. Aí eu fiz um lambedor, ele tá até ai na geladeira. Ai que eu fico tomando, foi que eu melhorei um pouquinho*” (A, 2008); para cuidar de problemas ginecológicos: “*Aí quando eu vejo que tá assim me incomodando, aí eu pego, tomo um chazinho de urtiga branca, que é bom pra essa parte ginecológica*” (C, 2018). Uma pescadora relata que conseguiu ajudar uma filha de criação, no pós-parto, com o uso de garrafada<sup>26</sup>:

Ai ela foi pra Igarassu, eu dei o dinheiro a ela, vinte conto, ela foi e comprou uma garrafada. De todas as casca dentro daquela garrafa vem. Ai ela começou a tomar, ela começou a tomar, começou a tomar, começou a tomar, e foi ela botava cada taco assim ó. Num tava nem, de sangue, não era sangue, mais, ela tava aquilo branco. Aqueles taco. A mulé ia morrer. Era taco de parto que ela tinha ficado dentro. Ela ia morrer. Ai ela: 'Ô mãe, mas mãe, eu tô botando uns

<sup>24</sup> Referindo-se ao lambedor feito com a fruta acerola.

<sup>25</sup> O nome científico da erva doce é *pimpinella anisum*. É utilizada para tratar de questões intestinais e digestivas. Contribui para o equilíbrio hormonal (estrogênio), estimula a produção de leite e ajuda nos distúrbios menstruais. também é utilizada para gases, gastrite (origem nervosa) e enjoos (p. 39).

<sup>26</sup> As principais ervas encontradas na garrafada são: unha de gato, uxi amarelo, amora, barbatimão, angico, jatobá, agoniada, mulungu, malva, anis estrelado, canela, maca peruana, tribulus terrestres e óleo de copaíba. As principais indicações são: inflamações no útero, ovários e tubas uterinas, cisto no ovário, ferida no útero, corrimento, controla o sistema nervoso, insônia, depressão, menopausa, regula o fluxo vaginal, ciclo irregular (<https://vivenciaaaldeia.org/> práticas indígenas e permacultura).

negócios, num é nem sangue mais, aqueles tacos de negócio branco, já sem sangue sem nada'. Eu digo: 'Isso é taco de parto, tu ia morrer'. Ai tá bom. Ai ela tomou. Ai ela disse: 'Eu me senti bem mãe' (A, 2008).

Nesse contexto de cultivo do próprio alimento, das práticas de cura através do cultivo de plantas medicinais e do uso de chás, essa comunidade também desenvolve técnicas de construção. Muitas habitações e esgotamentos sanitários são construídos pelos/as próprios moradores/as: *"Ajudei pra morar, ajudei. Carreguei madeira, ele quando vinha com as madeiras eu carregava, trazia pra casa. Tirei barro, eu tapei, eu tapei. [...] envareu, eu envarei, tirei vara do mangue"* (A, 2018). Em outro trecho, uma pescadora relembra que a mãe dela construía a própria casa: *"ela tirava madeira do mangue também pra construir as casa dela. Antes dela ter a casa dela mesmo de tijolo, a gente morava em casa de taipa, né?! E essa madeira vinha do mangue, que ela mermo tirava"* (L, 2018). A maioria dessas construções é erguida de forma coletiva, com a ajuda de familiares e vizinhos:

Todo mundo ajudou, porque é na peda! É na peda! O coro da minha mão largou tudinho assim ó! Tanto deu cavar com a picarete, porque é na peda. Duro mermo, duro peda. É duro mermo, na peda mermo. Quando eu fazia assim o fogo chega vuava da peda. É peda mermo. Aí todo canto aqui tem fossa. A minha fossa é muito funda. Ela é aqui de lado. Aqui não ofende ninguém, não é catinga, não tem catinga, não é mau cheiro (A, 2018).

## Como conclusão

Apesar das exclusões radicais que experienciam, esses homens e mulheres lutam para *"resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo – decolonialmente – apesar del poder colonial"* (Walsh, 2013, p. 3). Em consequência, eles produzem a sua própria pedagogia transgressiva. Transgridem através das práticas de cura, do cultivo de alimentos, de sua relação com a natureza, com os manguezais. Mesmo sem acesso ao ensino formal, a comunidade, através da oralidade, mantém viva a historicidade da região.

Apesar da negação de direitos que lhes foram infligidos ao longo da vida, esses povos ainda se permitem sonhar, *"sonhos rasgados, mas não desfeitos"* (Feire, 1992). Eles sonham em ter acesso ao ensino formal, em conseguir terminar de criar os filhos com dignidade, morar em habitações dignas, com acesso à água e ao saneamento básico. São sonhos que buscam não só dignidade, mas também solidariedade: *"Uma... Uma..."*

Assim... Se eu pudesse, Talita... Fazer uma casa, Talita. Bem grande assim. Pra botar os... Criança. Eu. Outros e outros que vai trabalhar e já tinha onde botar as crianças” (M, 2018).

A questão pedagógica central deste trabalho é contribuir para a visibilidade, a “vitalidade cognitiva” (Santos, Meneses, & Nunes, 2005, p. 3) e concomitante legitimação do conhecimento e das lutas das comunidades pesqueiras de Itapissuma/PE. Além de contribuir para a validação desses conhecimentos e para o combate do epistemicídio, dialogar com as lutas desses povos não é uma questão técnica, mas uma questão civilizacional, pois envolve a sobrevivência dessas comunidades e das gerações futuras. São essas pessoas que lutam contra um modelo de desenvolvimento que não inclui as comunidades de pescadores e pescadoras artesanais.

## Referências

- Armando, H. F. N., & Lorena. L. G. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social* Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo – Lanzas Y Letras – Extensión Libros. Texto recuperado de [http://www.extension.udelar.edu.uy/wpcontent/uploads/2016/12/08\\_Ciencia\\_Compromiso\\_y\\_Cambio\\_Social-Fals\\_Borda.pdf](http://www.extension.udelar.edu.uy/wpcontent/uploads/2016/12/08_Ciencia_Compromiso_y_Cambio_Social-Fals_Borda.pdf)
- Campos, T. T. (s.d.). *20 Pancs para plantar na horta orgânica*. (s.l.): ImGrower. Texto recuperado de <https://ssmfoto.files.wordpress.com/2017/08/e-book-20-pancs-para-plantar-na-horta-orgc3a2nica-imgrower.pdf>
- Elias, N. (1994). *O Processor Civilizador I: Uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guelman, A., Cabaluz, F., & Salazar M. (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Texto recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion\\_popular.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf)
- Haverkort, B., Burgoa, D. F., Shankar, D., & Millar, D. (2013). *Hacia el diálogo intercultural. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. Agruco, Bolívia: Plural Editores. Texto recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/agruco/20170927041822/pdf\\_226.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/agruco/20170927041822/pdf_226.pdf)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018). *Itapissuma*. Dados recuperados de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/itapissuma/panorama>
- Lander. E. (Org.) (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso. Texto recuperado de [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf)
- Meneses, M. P. (2013). Para Ampliar as Epistemologias do Sul: Verbalizando sabores e revelando lutas. *Revista de Sociologia Configurações*, 12, 13-27. Texto recuperado de <https://journals.openedition.org/configuracoes/1948#quotation>
- Ministério da Pesca e Aquicultura (2011). *Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura*. Brasília, DF: Ministério da Pesca e Aquicultura.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Perrot, M. (2005). *As mulheres ou os Silêncios da história*. Bauru, São Paulo: Edusc.

- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: tensiones epistémicas e histórico políticas. In A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar (Coord.), *Educación popular y pedagogías críticas em América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp. 15-26). Ciudad de Buenos Aires: Clacso.
- Santos, B., & Meneses, M. (2010). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.
- Santos, B., Meneses, M., & Nunes, J. (2005). Para ampliar o cânone da ciência: A diversidade epistemológica do mundo. In B. S. Santos (Org.), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais* (pp. 21-121). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Texto recuperado de <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodBioPort.pdf>
- Streck, D. R. (2018). Descolonizar a participação: pautas para pedagogia crítica latino-americana. In A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar (Coord.), *Educación popular y pedagogías críticas em América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp. 159-172). Ciudad de Buenos Aires: Clacso.
- Valencia, P. O. (2018). La educación popular y su re-significación en la pedagogia crítica. In A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar (Coord.), *Educación popular y pedagogías críticas em América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp. 117-140). Ciudad de Buenos Aires: Clacso.
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomó I). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. Texto recuperado de <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagogías%20Decoloniales.pdf>



## 7.

# A Cultura Afro-Brasileira no Espaço Escolar por meio da Capoeira

Elisângela Lambstein Franco de Moraes<sup>1</sup>

### Resumo

O artigo traz inquietações acerca da capoeira e das intervenções comunitárias nos meios escolares, sabendo que a Capoeira faz parte do patrimônio brasileiro e da humanidade, analisa-se a valorização da cultura afro-brasileira. Os subsídios teóricos estão fundamentados nos documentos do Ministério da Educação, nas Leis Nacionais e nos autores Boaventura Santos e Pedro Abib. O procedimento metodológico tem caráter bibliográfico e se aprofunda no levantamento de informações técnicas de aportes teóricos da educação brasileira na interpretação e reflexão crítica dos dados a partir da análise dos levantamentos realizados. Conclui-se que, apesar da insistência do Ministério da Educação quanto à valorização da cultura afro-brasileira, há barreiras a serem transpostas mediante preconceitos entre a temática e a educação brasileira, fruto das raízes históricas. Espera-se incentivar o debate e implantação da capoeira no contexto escolar, além de chamar a atenção para a possibilidade de intervenções comunitárias no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Currículo Escolar; Capoeira; Cultura Afro-brasileira; Intervenção Comunitária.

### The Afro-Brazilian Culture in the School Space Through Capoeira

### Abstract

The article raises questions about capoeira and threats in the school environment, knowing that Capoeira is part of the Brazilian heritage and humanity, to analyzed the appreciation of Afro-Brazilian culture. The theoretical subsidies are based on the documents of the Ministry of Education, the National Laws and the authors Boaventura Santos and Pedro Abib. The methodological procedure has bibliography character and it is the gathering of technical information of theoretical studies of the Brazilian education in the interpretation and critical reflection of data from the analysis of the accomplished surveys. Concluded that, despite the insistence of the Ministry of Education regarding the valorization of Afro-Brazilian culture, there are barriers to be overcome using prejudices between the theme and Brazilian education, fruits of historical roots. It is expected to encourage debate and implementation of capoeira in the school context and draw attention to the possibility of prohibition in the school space.

**Keywords:** School Curriculum; Capoeira; Afro-Brazilian Culture; Community Intervencion.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação Sociocomunitária. Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: elis-moraes@hotmail.com.

## **Introdução**

Este artigo apresenta inquietações acerca do potencial da Capoeira e o quanto a presença dela no espaço escolar pode e deve ser valorizada além de contribuir para a intervenção comunitária, por meio da cultura a qual está intrinsecamente ligada, sendo ela uma referência da cultura afro-brasileira.

Entendemos aqui por intervenção comunitária a definição trazida por Carvalhosa, Domingos e Sequeira (2010):

[...] intervenção pode ser definida como sendo as influências planejadas na vida de um pequeno grupo, organização ou comunidade, com o objetivo de prevenir/reduzir a desorganização social ou pessoal e promover o bem-estar da comunidade (Kelly, Snowden & Munoz, 1977). A intervenção comunitária tem como objetivo específico provocar uma mudança na comunidade. No campo da intervenção comunitária, realça-se a criação dos recursos comunitários com as ações concretizadas pela própria comunidade com maior ou menor índice de apoio externo, partindo-se do princípio que as comunidades possuem os potenciais recursos para gerarem o seu próprio desenvolvimento. (Carvalhosa, Domingos, & Sequeira, 2010, p. 1)

A Capoeira está presente em diversos setores da sociedade como: academias, clubes, centros comunitários, projetos sociais, ruas, Universidades e Escolas. No espaço escolar a Capoeira se apresenta, de maneira prática, nas aulas de Educação Física com professores especializados, ou com Mestres de Capoeira que são contratados para desenvolverem atividades com alunos no espaço escolar; tecnicamente/curricularmente é possível desenvolver assuntos que envolvem a Capoeira e assuntos afro-brasileiros em qualquer disciplina do currículo, em especial nas aulas de História, Geografia, Arte e Educação Física.

Desde os anos 80, a Capoeira tornou-se também um campo de reflexão acadêmica, em que se entrecruzam pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no Brasil e no exterior, em áreas como a Antropologia, História, Sociologia, Ciências da Educação e Educação Física. Os próprios grupos de praticantes espalhados pelo Brasil e pelo mundo discutem os estudos sobre Capoeira em círculos de debate ou nos eventos que organizam. Além da esfera estritamente acadêmica e do universo próprio da arte, a Capoeira está cada vez mais presente em muitas outras esferas sociais, desde os palcos de teatro e salas de cinema aos anúncios de publicidade. (Luna, Marques, & Vieira, 2015, p. 100)

Apesar de a Capoeira possuir um grande potencial a ser desenvolvido nos meios escolares, e culturalmente ter a competência de estabelecer uma relação harmônica entre escola e conhecimento da comunidade, em respeito e valorização ao povo brasileiro, atualmente não faz parte do currículo obrigatório, mesmo fazendo do patrimônio histórico da humanidade, pois apresenta raízes históricas de uma colonização que mantém em seu cerne preconceitos e pensamentos advindos de um país com bases em um período escravocrata.



Frente a essa realidade, não são considerados os conhecimentos afro-brasileiros que referendam a capoeira com prestígio acadêmico ou de valorização do humano e do saber cientificamente acumulado, embora como apresentado neste artigo, a mesma traga em seu cerne fatores históricos, artísticos e culturais a serem explorados, valorizados dando amplo conhecer aos estudantes e oferecendo ainda vivências comunitárias que são facilmente encontradas neste trabalho e que não se encontra facilmente em outros, por esse motivo dentre tantos jogos que poderiam estar aqui destacados damos ênfase à Capoeira.

Outro ponto favorável à inclusão da Capoeira se dá devido aos inúmeros benefícios na formação da identidade dos jovens em idade escolar; nesse sentido, pode-se afirmar que ela é reconhecida por algumas escolas em diversos Municípios e Estados brasileiros, sendo uns mais e outros menos, mas, de todo modo, a capoeira está presente em diversas escolas, um fator justificável que demonstra como é plausível tal afirmação que retrata o potencial acadêmico da mesma. Contudo, infelizmente, não é a realidade presente em todas as escolas em caráter nacional, uma vez que ainda não há orientações nos documentos do Ministério da Educação (MEC) e na legislação que trata especificamente da Capoeira.

Em 2003 foi implantada a Lei nº 10.639/03, uma lei que tem como princípio questões de direitos dos cidadãos brasileiros, se apoia na base da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que é a lei regulamentadora de toda a ação educativa no país, em especial o artigo 26-A. Baseada na LDBN a Lei nº 10.639/03 recebe os termos conforme segue:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Lei nº 10.639, 2003, art. 26-A).

Constam na Lei nº 10.639/03 a obrigatoriedade do ensino da História da África e Afro-brasileira em todo o currículo escolar e, em sendo assim, demanda incluir no currículo, estudos e conhecimentos a respeito da cultura afro-brasileira. Para tanto, se faz necessário que escolas e instituições assumam no currículo as temáticas condizentes com essa realidade; por vezes, é oportuno comentar que os professores deverão se habituar a abordar estes assuntos/conteúdos em suas aulas, já que para muitos educadores trata-se de algo novo e um campo ainda desconhecido.

Assuntos com referência às Africanidades e aos afro-brasileiros não tiveram espaço no currículo escolar por uma questão política e por ideias racistas e excludentes que permearam, por séculos, e apenas nestas últimas décadas é que esta realidade vem se transformando e tomando novos rumos.

Santos (2007) apresenta a ideia do pensamento abissal, uma ideia que se conecta com as reflexões supracitadas; até então, nas duas distinções delimitadas por Santos ele demonstra uma ponta do iceberg do que se está tratando aqui. Santos (2007) denomina de pensamento do Norte e pensamento do Sul, sendo o Norte referente à “metrópole” que se identifica com tudo que se conecta com o elitizado e bem acolhido nos parâmetros aceitáveis e socialmente, valorizados e que estão em destaque na sociedade. No caso das questões escolares do currículo e Capoeira e Africanidades é possível observar que não pertence ao elitizado, mas ao povo, que tem a ver com o pensamento do Sul. Desta maneira, a Capoeira não cabe nessa ideia de conteúdos escolares e currículos voltados para conhecimentos do Norte que se fundamentam no que é considerado acadêmico e a cultura erudita, ao contrário do que é primitivo representa o pensamento do Sul.

Já o Sul “a colônia”, que é referente ao que se denomina reflexivamente, como o não conectado, o que fica à margem, escondido, que não aparece nos meios acadêmicos, como se não devesse existir e ser acolhido socialmente, pois sua evolução não é reconhecida, é um conhecimento subjugado e, para tanto, na escola não conta como currículo, não se valoriza e não se ensina a valorizar; são conteúdos que não foram inclusos aos conteúdos escolares por fazerem parte da oralidade, da popularidade e essa ideologia não cabe nos meios escolares e são assuntos ligados ao pensamento do Sul.

Diante desse impasse, sabe-se que, além desse pensamento permear a escola e a sociedade, exclui a cultura popular e o mínimo interesse em instituir relações com intervenções comunitárias que pudessem vir a ser estabelecidas nesse contexto, remete a ideias preconceituosas e de racismo, sendo assim, já tem dezesseis anos da implantação da citada lei e até os dias de hoje, infelizmente, há uma demanda para debates, estudos e movimentos dos educadores sobre a importância desses aspectos.

Muitos documentos posteriores a essa lei vêm impulsionando o espaço educativo a ter consciência de que o Brasil é um país multiétnico e a cultura africana faz parte de sua história e precisa pertencer ao espaço que lhe é de direito. Torna-se, assim, necessário tratar a inclusão de aspectos culturais e comunitários no currículo escolar, para os quais ainda existem muitas barreiras a serem vencidas.

Nesse contexto todos são beneficiados com cultura e conhecimento, tanto os alunos negros e não negros, professores e sociedade, por conhecer a história brasileira,

respeitar as raízes, conviver com a diversidade e a identidade, livres do preconceito e racismo que oprimem e excluem da vivência escolar de adolescentes e de jovens a cultura e convivência afro-brasileira e africana.

Diversas informações modificam o panorama escolar que, até então, eram assuntos desconectados desse meio, pois, na atualidade há um caminho aberto pela lei e pelos documentos do MEC e das Secretarias ligadas à Educação, conforme apresentados e se observados os dados estatísticos do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 2010, a realidade brasileira se encontra com 54,9% da população negra, ou seja, um pouco mais da metade população brasileira se declara negra, o que mostra uma realidade que precisa ser considerada ao pensar o currículo escolar, pois segundo este dado do IBGE (2017) o Brasil é um país multiétnico e isso deve ser levado em consideração nas realidades tratadas no currículo escolar.

A reflexão desses dados reporta ao trabalho das escolas, sendo destacado neste estudo um dos documentos de referência, que trata dos conteúdos e habilidades que são normatizados e a serem desenvolvidos com os estudantes no espaço escolar, com abrangência nacional e de obrigatoriedade, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento novo que vem sendo implantado em todo território brasileiro gradativamente e com data até 2020 para implantação total. É um documento oficial do Governo Federal, implantado em 2017 em todo território nacional (Ministério da Educação, 2017).

Atualmente a implantação visa regulamentar todos os conteúdos, habilidades e competências que devem ser desenvolvidos com os estudantes em todas as escolas brasileiras; é um documento que visa respeitar a diversidade, as diversas culturas e regionalidade do país, sendo ele aberto, mas, diretivo. Verifica-se caracterizada no BNCC a importância do trabalho com a diversidade:

Mesmo com aporte teórico constante em documentos do MEC não há indício da valorização da Capoeira em destaque para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas em nenhuma das disciplinas presentes no documento. O que se observa em destaque no documento BNCC é a importância do trabalho com as experiências da prática social, a relevância do trabalho com a cidadania e os aportes interculturais, especialmente no componente curricular de Arte que traz várias ideias, o BNCC é um documento denso, e em todo o seu contexto há informações para que o ideal de respeito ao outro e ao ser humano, à diversidade, ao trabalho socioemocional ao cuidado com a pessoa e seu histórico de vida e de sociedade sejam respeitados e que são referências ao trabalho com bases comunitárias que envolvem a Capoeira. Embora haja toda essa preocupação com o

cultural e com a diversidade, não há destaque à Capoeira em nenhum dos eixos de nenhuma disciplina em específico, mediante orientação desse modelo de educação, a Capoeira poderia aparecer com certo destaque em Arte, História e outras.

No documento BNCC (Ministério da Educação, 2017, p. 213) há ênfase para a Educação Física, que apresenta uma pequena abordagem nos aspectos corporais e que são fundamentais nos eixos temáticos do componente curricular Educação Física, entre eles são evidenciados outros conteúdos não menos importantes que dão vazão a exposições do contato com questões culturais, históricas, espaço-temporais que deveriam estar contidos. Sabendo que a Educação Física vai muito além das questões corporais e sabendo das características que a Capoeira e seu potencial para propiciar intervenções comunitárias relevantes nas questões culturais, causa estranhamento não tê-la presente no meio escolar e acadêmico, uma vez que a Capoeira é patrimônio histórico da humanidade e traz consigo a cultura afro-brasileira.

Analisando pelo prisma psicológico, no qual o BNCC apresenta o trabalho socioemocional, estão igualmente presentes no trabalho com a Capoeira as questões emocionais que envolvem adolescentes e jovens que podem ter a oportunidade de aprender por meio da Capoeira o encontro e o reconhecimento de si mesmo e do outro.

A diversidade, os aspectos culturais e étnicos permeiam toda a construção do documento e, como pode ser observado no eixo do componente Educação Física, não há destaque às questões que se referem à Capoeira, nem evidência de citações para a realização desse trabalho; a atividade com a Capoeira recebe uma breve referência em apenas um momento do texto, e entre parênteses, quando se destacam várias outras atividades na modalidade de luta na descrição do documento. No eixo de Educação Física encontram-se sete Unidades Temáticas, e na Unidade Temática Luta é citada.

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (Capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.). (Ministério da Educação, 2017, p. 218)

A Capoeira em si constitui mais que apenas luta dentro do contexto corporal, da ginga, do canto, da arte, da historicidade e é de suma importância que a Capoeira esteja descrita e presente no material, embora demande mais potenciais do que se considera reconhecido no documento. O que ocorre é uma ampliação dessa diversidade, que deve ser observada com um aporte positivo, por estar presente, por haver a citação e ter sido lembrada, mas, não é suficiente, uma vez que demanda maior reconhecimento e

valorização e que deve ser ampliada com o trabalho humano, cultural, regional e comunitário na especificidade da Capoeira. Isto porque as raízes históricas do Brasil, as propriedades que permeiam – tanto no passado quanto no presente – os apontamentos do trabalho com a Capoeira demandam um espaço privilegiado no material elaborado.

O documento BNCC passou por um período de elaboração e implantação, sendo este elaborado por técnicos da Educação, por consulta pública e todos os cidadãos puderam contribuir; mediante essa observação, tem-se que a Capoeira precisa ser amplamente reconhecida como patrimônio histórico e como potencial acadêmico e de intervenção comunitária, uma vez que aproxima pessoas, culturas e comunidade, visto a falta dela nas citações e debates demonstra que ainda não é reconhecido o valor real da Capoeira e nem mesmo da comunidade em sintonia com a escola. Nesse sentido, o documento ao tratar desse assunto fecha especificamente:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), [...] Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, [...]). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (Ministério da Educação, 2017, pp. 19-20)

De acordo com o documento citado, designa-se por relações étnico-raciais a maneira de que trata as Leis que norteiam esse aspecto na educação: LDB nº 9.394/1996 e a Lei nº 10.639/2003. De acordo com a referida Diretriz há uma necessidade urgente de mudanças éticas e culturais, conforme se espera dos novos parâmetros educativos, tanto dentro quanto fora dos meios escolares (Lei nº 9.394, 1996; Lei nº 10.639, 2003).

Dessa maneira, observa-se que a Capoeira presente na escola é uma oportunidade de valorização da cultura afro-brasileira aos jovens, tendo em vista o potencial real de transmissão da cultura afro-brasileira, das raízes culturais do Brasil e as manifestações culturais atuais às quais a Capoeira está envolvida como parte da cultura nacional brasileira.

A Capoeira é uma prática brasileira presente em mais de 150 países conforme dados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2014), um órgão governamental que regulamenta os patrimônios materiais e imateriais.

A manifestação da roda de capoeira faz parte da cultura popular brasileira e está inteiramente ligada às culturas de matrizes africanas que foram marginalizadas por séculos em território brasileiro; só em 2008 foi reconhecida como Patrimônio Cultural

Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e, em 2014, como Patrimônio da Humanidade, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Mesmo com esse histórico de reconhecimento, ainda demanda muito empenho dos conhecedores dessa arte para que sua implantação venha a ocorrer em espaços acadêmicos e em espaços escolares; esta deve ser reconhecida por seu potencial e estrutura de trabalho curricular.

Apesar de dados sobre a importância dos aspectos culturais da Capoeira no espaço educativo ainda é pouco explorada, pois, na distribuição dos conteúdos escolares a história da África e as questões das Africanidades passaram a ser implantadas e pensadas apenas nesse século e mais especificamente nessa década, uma vez que a Lei foi implantada, apenas em 2003, após muitos debates. Anteriormente a este não se tratava de conteúdo escolar e, por essa razão, ainda serão necessários muitos debates sobre diversos aspectos para que seja reconhecido o seu potencial e o quanto pode favorecer a aprendizagem dos adolescentes e jovens, bem como a vivência sobre respeito e diversidade.

Por meio desta pesquisa, que tem caráter bibliográfico de aprofundamento, buscou-se interpretar o quanto a educação brasileira se preocupa com o desenvolvimento de conteúdos afro-brasileiros e nesse levantamento foi possível concluir que, apesar da insistência do Ministério da Educação e de estudiosos que se aprofundam na temática a realidade que está posta é a do não reconhecimento da capoeira e da valorização de conteúdos afro-brasileiros no espaço dentro do currículo e é essa negação da valorização da cultura e do que se refere ao comunitário e também tudo que se direciona à negritude para manutenção da exclusão e não pertencimento.

Sendo o Brasil um povo tipicamente mestiço faz todo sentido que a Capoeira e aspectos importantes de nossas comunidades locais e regionais sejam parte do conteúdo legítimo, de uma maneira mais intencional, mais ampla e com maior quantidade de atividades em variadas disciplinas, uma vez que se trata de um bem nacional e que faz parte do patrimônio imaterial brasileiro registrado no livro de Registro dos saberes – bens culturais imateriais, documento organizado pelo IPHAN, datado de 21 de outubro de 2008 em todo território brasileiro: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste.

## **A Presença de Jovens na Capoeira e da Capoeira na Vida dos Jovens**

Faz todo sentido para a juventude conhecer e praticar Capoeira, sendo ela uma arte cercada de desafios, musicalidade, ginga e cultura.

Pensando na juventude sobre esses aspectos das ideias comunitárias que possam ser sugeridas e inclusas no aporte escolar, pode-se analisar o quanto a Capoeira contribui

para a valorização e o respeito à cultura nos meios escolares, principalmente por tantas abordagens a mesma pode ser direcionada quando tratar da Capoeira, podendo ressaltar a salvaguarda determinada pelo IPHAN, que se destaca pelo ofício do mestre de Capoeira, a roda de Capoeira e também por ser parte do patrimônio imaterial brasileiro e torna-se, pela visão dos autores deste artigo, imprescindível o desenvolvimento dessas atividades nas escolas.

Com a intenção de dar a conhecer aos Jovens e adolescentes a prática da roda de capoeira e seus desdobramentos nos meios escolares – como a resolução dos conflitos étnico-raciais, entre técnicas utilizadas na capoeira e atividades a serem desenvolvidas – em posse dos dados coletados no levantamento bibliográfico sustentados por um referencial teórico construído é apresentada a preocupação central voltada ao professor que precisa conhecer e acreditar o quanto essa prática contribui verdadeiramente e qualitativamente para a formação da identidade dos alunos, tratando das qualidades pessoais que são desenvolvidas na roda e da transposição dos valores afro-brasileiros na dimensão do cotidiano escolar e cultural.

Quando se estabelece as bases do desenvolvimento de questões que englobam relações comunitárias, fica caracterizado apenas aos Centros Comunitários este papel, e à escola o papel do tradicional e do acadêmico, sendo que os dois aspectos ainda não se complementam, não interseccionam. O que se sugere aqui é este olhar unificado a este jovem, que é um só estando ele no espaço acadêmico ou participando de um projeto social; se propõe aqui que se humanize mais o ensino, sem perder de vista a aprendizagem do estudante, mas “Pensa-se a educação sociocomunitária como uma educação crítica e transformadora, questionadora da sociedade atual, que promova a autonomia e a emancipação dos educandos, compreendidos como sujeitos históricos atuantes em suas comunidades” (Alves Junior, 2012, p. 167).

Buscou-se desenvolver os resultados da pesquisa de maneira a serem apresentados por meio da triangulação dos dados obtidos, que se compõe de: a) Currículo escolar que por século foi o mesmo sem sofrer alterações; b) Sob a luz da Nova Base Nacional Comum Curricular verificar o quanto da influência afro-brasileira está presente; e c) Elaboração de um parecer reflexivo sobre o quanto a capoeira pode contribuir para a manutenção desse aspecto no espaço curricular e os fatores positivos dela advindos que podem influenciar os jovens a terem qualidade nos aspectos acadêmicos.

Os jovens em idade escolar demandam reflexões acerca de diversos contextos sociais, econômicos e sociais; assim, o trabalho com a Capoeira vem abrir esses caminhos que favorecem a realização de questionamentos e entendimentos dentro de uma

conjuntura histórica, conhecendo e reconhecendo o valor de si e do outro, prática tão importante nos dias atuais.

Por meio da Capoeira é possível desenvolver com os jovens a oralidade, a corporeidade, o reconhecimento de si e o do outro, a dança, as marcas da cultura de raiz africana, a cultura afro-brasileira, ao lado da educação patrimonial, do aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando preservá-lo e difundi-lo, sendo importante para os negros e não negros o conhecimento de todos esses aspectos.

Complementando teoricamente o que foi destacado da BNCC são mencionados os autores Luna, Marques & Vieira (2015), que ajudam na reflexão e complementam fatores apresentados quando tratam das questões da diversidade. Assim:

A inserção da Capoeira no ambiente escolar pode, em muito, contribuir para a formação dos estudantes na perspectiva da educação integral, agregando elementos cognitivos, motores, afetivos e sociais na mesma ação educativa de forma integrada. (Luna, Marques, & Vieira, 2015, p. 116)

Sabendo de todos esses aspectos a serem exaltados observa-se a importância de tudo isso dentro e fora da escola, contudo, efetivamente, o reconhecimento da presença da Capoeira transmitindo seus valores, movimentos e música, ao mesmo tempo em que promove o lazer, o respeito, a alegria. Tais contribuições favorecem o desafio da Capoeira para o ambiente escolar, pois, no contexto da escola, têm potencial de fomentar identidades positivas e dissolver preconceitos, uma vez que prega a importância do respeito a todos os seres humanos. Dessa forma:

De tal modo, estamos convencidos que os modos de educar presentes nas diversas manifestações culturais populares de origem negra e indígenas muito têm a ensinar à educação escolar em nível metodológico, didático, mas também, e fundamentalmente, epistemológico, antropológico e ético.

Dentre as manifestações culturais afro-brasileiras, destacamos, aqui, a Capoeira, manifestação própria da cultura popular brasileira desenvolvida como modo de resistir à escravidão que o colonialismo europeu impôs aos povos do continente africano. Certamente, seus fundamentos se distinguem bastante das características e das formas de interpretar o mundo que a modernidade científica carrega, suas formas de educar também. (Cordeiro & Abib, 2018, p. 227)

A necessidade de discutir relações étnicas e de discriminação racial nas escolas surge com a forte presença do movimento negro nas esferas sociais do Brasil, promovendo a conscientização e o respeito à questão racial, à divulgação da relevância do desenvolvimento de estudos e do respeito à cultura, à diversidade e ao reconhecimento das diferenças.

Portanto, trazer a Capoeira para o campo epistemológico é trazê-la, na contemporaneidade, para o embate onde o imperialismo do norte ainda se dá, através da globalização neoliberal, e que vem impor seus desígnios sobre as zonas periféricas, com seus ditames, com suas imposições culturais e com seus cientificismos. Trazer a Capoeira ao campo da



educação é uma investida para que, cada vez mais, a educação do Brasil seja, de fato, brasileira, e não um bojo de importações teórico-metodológicas.

Elementos lúdicos e agressivos, dança e batalha, vida e morte, medo e alegria, sagacidade, música, brincadeira, ancestralidade e ritualidade constituem o universo da Capoeira, o que caracteriza como uma manifestação cultural difícil de ser definida num único conceito. Essa riqueza de significações, quando devidamente contextualizada e historicizada, sobretudo no processo educacional dá à Capoeira uma identidade muito forte e profunda, constituída através de todo um passado de luta por libertação e, sobretudo, pela afirmação de uma cultura que se recusa a ser subjugada, embora muito se tenha feito em nosso país para que isso se concretize. (Carneiro & Abib, 2018, p. 228)

Mediante essas afirmações percebe-se a relevância do trabalho com a valorização cultural e a necessidade de sensibilizar profissionais que atuam nas escolas para encontrar formas de evitar o racismo e os preconceitos. Cordeiro e Abib (2018) destacam a importância de a historicidade ser contada, uma vez que a questão racial é, por excelência, um tema que deve ser abordado pela instituição.

Nas práticas pedagógicas desenvolvidas em torno das relações étnico-raciais propostas na Educação Básica, e principalmente na instância dos adolescentes e jovens, vê-se que a maioria em idade escolar busca amizades, companheirismo, grupos para se identificar e heróis para se inspirar e se identificar.

A sua prática constitui forte subsídio para a valorização da cultura afro-brasileira, além de exercitarem o respeito ao outro e a valorização da diferença. Entre os elementos que são utilizados para isso estão: a comunicação corporal; o olhar nos olhos do outro; o cuidado com ele mesmo; o cuidado com o parceiro. Entende-se que, quando os conflitos ocorrerem no ambiente escolar abrem-se espaços para debates sobre o respeito às pessoas e sobre o bom relacionamento interpessoal. Eles passarão a ser vistos como uma oportunidade de mostrar aos envolvidos a importância da diversidade e o respeito a cada um.

A inclusão da Capoeira em ambiente escolar é muito mais que apenas mais uma atividade a ser desenvolvida, como cita Paulo Freire:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (Freire, 2000, p. 31)

Esta citação de Freire suscita reflexões diante do papel educacional e do processo político em curso, destacando a demanda pelo posicionamento para uma tomada de decisão consciente.

Nesse sentido, a temática da diversidade torna-se um ponto forte, que deve ser inserido nesse posicionamento.

Atualmente, por meio de lutas sociais, busca-se um espaço consciente de respeito e de direitos. Contudo, para a superação do racismo é preciso começar pelo resgate

das barreiras ideológicas e, para tanto, é imprescindível estudar o passado para melhorar a realidade presente, ou seja, deve-se despir de conceitos formados e utilizados pela tradição.

A manutenção de um país preconceituoso fez com que a população negra e seus descendentes fossem marginalizados por séculos, escondidos e silenciados tanto na esfera social quanto escolar. Foram penalizados por um trabalho forçado e pela escravidão, renegados a uma cultura desconhecida e impedidos de cultivar sua religião, música, dança, luta, sofrendo e sendo expostos a castigos cruéis (Beccari, 2005, p. 1).

Pode-se considerar que temos uma dívida social devido à escravização das pessoas de pele negra e que não foi apenas um ato físico de negação do corpo, do direito de ir e vir, mas, foi a negação de tudo o que os descendentes africanos traziam como referência de si e de sua cultura: a eles foram negados estudos e participação social. Um sistema opressor perverso que impediu que estes fossem reconhecidos como cidadãos brasileiros por muito tempo e, com isso, o cenário do respeito a sua cultura destacada nesse material, o desenvolvimento da Capoeira como cultura legítima do povo brasileiro precisa agora ser resgatada e passar por um processo de ressignificação por meio de intervenções com base comunitárias e de resgate cultural no espaço escolar, para que muitos jovens sejam beneficiados.

Na escola, por se originar em bases excludentes, questões ligadas à comunidade, à cultura africana e afro-brasileira não foram inicialmente reconhecidas em seus meios escolares e acadêmicos, como parte de um currículo; demanda mudar essa história e valorizar a cultura afro-brasileira, junto às demais.

Munanga e Gomes (2016) apresentam algumas reflexões que vêm ao encontro da afirmação do que foi supracitado com a seguinte argumentação:

O brasileiro de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (europeia, asiática, árabe, judia etc.), ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a Lei nº 10.639, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos da abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião. (Munanga & Gomes, 2016, p. 18)

Nesse contexto, observa-se o quanto os jovens foram submetidos ao distanciamento desse conteúdo e às perdas da linguagem e de fatores históricos, submetidos a conhecer apenas uma história, é necessário política de reparação e de fortalecimento da população negra nos meios acadêmicos, participando, se reconhecendo e se sentindo parte do processo nos meios acadêmicos, presentes nos documentos do MEC, que regem a igualdade, a equidade e o direito à diversidade.

Diante do grau de importância dada à escola, na formação e manutenção das ideologias presentes na sociedade, e na identidade dos indivíduos, é de extrema importância que haja melhorias na prática escolar no que se refere ao trabalho com as etnias.

Com o histórico apresentado é notória a necessidade de maior demanda de envolvimento dentro dos meios escolares e acadêmicos pelas causas raciais.

É preciso, assim, dar voz e mediar as relações de poder que se instalam nesses momentos.

O simples fato de o branco formar 'uma ideia inferior do negro' já seria suficiente para modificar o aspecto das relações sociais, evitando-o tanto quanto possível. Isso explica, até certo ponto, a predominância das relações horizontais entre indivíduos de cor diferente na sociedade sulina, pelo menos. A consciência dessa representação do branco, pelo preto, ainda modifica mais os aspectos das interações, pelo seu espontâneo e conseqüente retraimento, o que podemos verificar em qualquer cidade paulista do interior, melhor que nos centros urbanos. Essa situação é complicada [...] apressa prováveis conflitos, acabando por aumentar e cristalizar o hipotético ou real preconceito de cor. (Fernandes, 2007, pp. 237-238)

As afirmações apresentadas por Fernandes (2007) dialogam com as afirmações apresentadas por Fanon (2008) e Santos (2007) que, em seus estudos, apresentam a importância de se libertar dessa identidade criada sobre um prisma irreal. Tanto para os cidadãos negros como para os não negros, muitas atitudes devem ser desmistificadas nos meios escolares e sociais, pois, nem o branco deve se portar como superior e muito menos o sujeito negro como submisso.

Antes de continuar, parece-me necessário acrescentar certas coisas. Falo, aqui, por um lado de negros alienados (mistificados) e por outro de brancos não menos alienados (mistificadores ou mistificados). [...] Nós também poderíamos multiplicar referências e citações e demonstrar que, efetivamente, o 'preconceito de cor' é uma idiotice, uma estupidez que deve ser banida. (Fanon, 2008, p. 43)

Fanon (2008) destaca o sentimento de inferioridade e superioridade e que não cabe mais nos dias de hoje ainda permear essa manifestação. Na referência feita anteriormente acerca da ideologia do pensamento abissal encontra-se em Fanon argumentos para dar valor ao que é intelectual e próximo da população branca que se estabelece como superior e mais próximo do primitivo e que se apresenta à sociedade como renegado, não necessitando da parte racional, mas, apenas, corporal e de sobrevivência. Segundo Fanon (2008) cabe à população representada pelo negro o fortalecimento e ênfase da corporeidade em detrimento do emocional e cultural presente nas lutas afirmativas; há uma demanda em provar a inteligência da população negra, que não deve ser valorizada apenas pelo corporal, pela física atlética ou sexualizada a que são submetidos.

O desenvolvimento da cultura afro-brasileira se constitui diante de um processo histórico-social colonialista e patriarcal, com bases racistas e totalmente excludentes. O capitalismo vem fortalecer ainda mais uma base de poderes, pautada em privilégios e exclusões, o que acarreta consequências à imagem do negro e do mestiço, passando por um racismo que, atualmente, ainda é difícil de ser desmistificado e extinto das relações sociais no Brasil.

## **Considerações Finais**

A inclusão da Capoeira como parte de um processo de intervenção comunitária, de inclusão de uma nova ideologia de reconhecimento do cultural, das raízes afro-brasileiras de que no contexto escolar possibilita a inclusão de temáticas com base comunitária e a valorização e reconhecimento de que esse jovem é o mesmo que socialmente demanda o desenvolvimento dos aspectos corporais, emocionais e sociais.

A ideia apresentada neste material sugere um trabalho articulado em nível nacional, que seja uma realidade constante e que todas as escolas desenvolvam curricularmente o conteúdo da Capoeira e em diferentes disciplinas para que a prática dessa arte esteja presente junto aos estudantes jovens e adolescentes.

Devido à constituição inicial do país sobre a égide escravocrata, permanecem ideias preconceituosas, racistas e baseadas no senso comum. A Capoeira precisa buscar o seu espaço de cultura, de patrimônio imaterial, garantir a importância de sua salvaguarda e deixar de ser vista como espaço de vadiagem com sua ginga e brincadeira, para ser reconhecida em sua dança, arte, musicalidade, luta, historicidade, identidade afro-brasileira, bem como a cordialidade inerente à prática da roda de Capoeira. Ressalta-se, igualmente, a relevância e personalidade do Mestre como alguém a ser valorizado, considerado como sabedor desse conhecimento a ser transmitido e de referência, de identidade num momento em que os adolescentes e jovens, como indivíduos, buscam seus próprios caminhos.

Sabe-se que, a respeito da implantação da Capoeira e tudo que é ligado às bases comunitárias, a luta é grande, uma vez que a Capoeira é apenas um dos aspectos culturais a ser implantado e aceito, tanto socialmente quanto academicamente, mas, não se trata de uma panaceia, pois muitas conquistas e lutas demandam esse território contra o racismo e o preconceito.

A escola tem o potencial para fomentar características da cidadania e atuar com políticas afirmativas para reparação, de modo que a cultura afro-brasileira seja valorizada, ou seja, há que se colocar holofotes para a valorização de espaços que ficaram invisíveis e

menosprezados, embora a própria Capoeira tenha resistência, pois apesar de todo esse passado, está presente socialmente e tem muito ainda a contribuir e a ajudar os jovens a conquistar.

Dialogar e conhecer a temática implica em estudos e aprofundamentos com o foco na cultura, mas, também envolve um posicionamento político.

Neste sentido, a inclusão das propostas que trata a Lei nº 10.639/03 e documentos norteadores, presentes no ambiente escolar, quebram paradigmas e alguns estigmas que foram enraizados ao longo do tempo e que precisam ser combatidos. Os jovens e adolescentes demandam ser reconhecidos e valorizados dentro de suas individualidades e, para tanto, a Capoeira tem competência para o desenvolvimento desse potencial e precisa estar acessível a todos; a escola ainda é o melhor espaço para isso.

Escolas precisam estar preparadas para colocar em prática as Diretrizes do MEC, porém, nota-se que a instituição escolar ainda monopoliza a visão do pensamento do Sul e do pensamento do Norte como apresentado no início deste artigo com a reflexão de Boaventura Sousa Santos (2007) exigindo de todos, professores, pais alunos e comunidade, um acultramento e um novo parâmetro educacional.

Sendo a escola reconhecida com um veículo de ascensão social, local onde se detém o conhecimento cientificamente produzido pela humanidade, ela representa o meio, por excelência, para incluir os conhecimentos culturais afro-brasileiros, é o espaço para lutar contra as diferenças sociais e a favor da identidade dos indivíduos reconhecidos em sua cultura. Infelizmente, como cita Ianni (2004, p. 61), “os interesses das classes dominantes e certas linhas de pensamento confluem para a problemática da dominação. Isto é, relações, processos e estruturas sociais são vistos na perspectiva de organização e manutenção do poder político e econômico”.

É pertinente citar Ribeiro (2006, p. 202), que destaca em seus estudos que “a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes foi, e ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional”, infelizmente tal observação é um grande desafio para as relações étnico-raciais no Brasil.

Sendo assim, considera-se que a Capoeira promove a possibilidade de conhecer e explorar a cultura afro-brasileira, além de propiciar o desenvolvimento de relações interpessoais e culturais, da corporeidade, da musicalidade, entre tantas outras características importantes para o desenvolvimento humano, comunitário e social. A Capoeira é símbolo de luta e resistência do negro oprimido no Brasil que surgiu como resistência diante da opressão e da violência historicamente sofrida no período de escravização.

O fator histórico de séculos de negação, da discriminação e da opressão da população negra e afro-brasileira contribuiu para que as escolas, por meio de leis e normatizações, reproduzissem e direcionassem suas atividades segundo visões eurocêntricas, com a valorização do branco e da sua cultura. Todo o currículo e a postura das escolas foram excludentes por séculos e, ainda hoje, podem ser encontrados traços dessa exclusão. A presença da comunitária da Capoeira nos espaços de formação é passo importante para a superação do racismo, do preconceito e da discriminação ainda presentes na sociedade brasileira e atividade relevante para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

## Referências

- Alves Junior, H. (2012). Teatro e Educação Sociocomunitária: o prazer do jogo e da poética teatral, o ressignificar da linguagem. In M. L. Bissoto, & A. C. Miranda (Org.), *Educação sociocomunitária: tecendo saberes* (pp. 167-188). Campinas: Editora Alínea.
- Beccari, C. B. (2005). Discriminação social, racial e de gênero no Brasil. *DireitoNet*. Texto recuperado de <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1991/Discriminacao-social-racial-e-de-genero-no-Brasil>.
- Carvalhosa, S. F., Domingos A., & Sequeira, C. (2010). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária – Gerações. *Análise Psicológica*, 28(3), 479-490. Texto recuperado de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312010000300008](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000300008)
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).
- Cordeiro, A. A., & Abib, R. J. (2018). A Educação da capoeira: uma pedagogia da cultura popular. *Educação em Foco*, 21(33), 223-241.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas* (R. Silveira, Trad.). Salvador: EDUFBA.
- Fernandes, F. (2007). *O negro no mundo dos brancos* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Global.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Ianni, O. (Org.) (2004). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Expressão Popular.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017, novembro 24). População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. *Agência IBGE Notícias*. Recuperado de <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>
- Instituto do Patrimônio Artístico Cultural – IPHAN (Produtor) (2014). *Roda de capoeira*. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>.
- Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989* (1989). Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm)
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990* (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)

- Lei nº 8.081, de 21 de setembro de 1990 (1990). Estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Texto recuperado de <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/111032/lei-8081-90>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (2003). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)
- Luna, G. P., Marques, L. M., & Vieira, L. R. (2015). A capoeira na Secretaria de Educação do DF: Avanços e retrocessos no diálogo da escola com os saberes populares. In A. MELLO, O. SCHNEIDER (Org.), *Capoeira: abordagens socioculturais e pedagógicas* (pp. 99-125). Curitiba: Editora Appris.
- Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: Ministério da Educação. Texto recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Munanga, K., & Gomes, N. L. (2016). *O negro no Brasil de hoje* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Global.
- Ribeiro, D. (2006). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos estudos CEBRAP*, 79, 71-94. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>
- Sousa, F. M. (2005). *Linguagens escolares e reprodução do preconceito* (Coleção Educação para Todos). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Texto recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=658-vol2antiracpdf&category\\_slug=documentospdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2antiracpdf&category_slug=documentospdf&Itemid=30192)





## 8.

# Educação e Intervenção Comunitária na Amazônia Oriental: Luta e Resistência de Mulheres

Norma Cristina Vieira<sup>1</sup>

Maria Odalice Aviz de Jesus<sup>2</sup>

Alessandra Sampaio Cunha<sup>3</sup>

### Resumo

Neste texto discute-se a questão da educação a partir de um processo de intervenção comunitária realizada junto aos jovens e adultos, entre eles, mulheres, de uma comunidade amazônica. Mais concretamente, abordam-se três processos: o contexto; as mulheres como agentes da intervenção; o processo de lutas. Os resultados mostram que as mulheres produzem no seu contexto de vida o seu manifesto com participação e vozes. O processo de lutas, resistências e empoderamento fazem-se a partir das situações vivenciadas, experimentadas, da discussão e de um forte trabalho coletivo de artesanato local. Por fim, de forma mais concreta, consideramos a seguinte possibilidade: quanto maior o sentimento de pertencimento e empoderamento da mulher, maior será a intervenção sobre as questões que afetam suas vidas e da comunidade, bem como os enfrentamentos aos problemas locais, principalmente, aqueles que não respondem às necessidades e expectativas efetivamente sentidas por elas e pelos jovens e adultos amazônidos.

**Palavras-chave:** Educação; Intervenção Comunitária; Mulheres.

### Education and Community Intervention in the Eastern Amazon: Women's Struggle and Resistance

### Abstract

This text discusses the issue of education based on a process of community intervention carried out among young people and adults, including women, from an Amazonian community. Thus, the context, women as intervention agents, and the process of struggles are three processes approached. Results show that women produce in their life context their statement with participation and voices. Situations experienced, the discussion, and a strong collective work of local artisan are the basis for making the process of struggles, resistance, and empowerment. Finally, more specifically, the possibility following is considered: the greater the women's feeling of belonging and empowerment, the greater will be the intervention on the issues that affect their lives and of the community. In addition to the confrontations to the local problems, mainly, those which do not respond to the needs and expectations effectively felt by Amazonian women, the young people, and adults.

**Keywords:** Education; Community intervention; Women.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora Adjunta do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança (CBRAG). E-mail: normacosta@ufpa.br.

<sup>2</sup> Artesã, liderança na comunidade de Vila Que É.

<sup>3</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, em Portugal (2018). Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará / Campus Bragança. E-mail: alessandra.sampaio@ifpa.edu.br

## **Introdução**

Partindo da premissa de que a educação é um processo de construção social, sujeito a uma definição conceitual, juntamente com as concepções subjacentes às práticas educativas, resulta claro que ela não pode ser problematizada de forma dissociada do contexto socioeconômico, político e cultural. Neste artigo, pretende-se problematizar a educação de pessoas jovens e adultas, entre elas, mulheres, tendo em conta as práticas de intervenção comunitária que foram surgindo a partir das necessidades ao longo das transformações econômicas, políticas e sociais que ocorrem no cenário mundial, que não difere da realidade das comunidades amazônicas (Barros, 2011).

No âmbito desta questão, o estudo é um contributo no que diz respeito à educação de pessoas jovens e adultas a partir do processo de intervenção comunitária e pretende fomentar diálogos sobre o processo formativo e o papel da escola no interior da Amazônia – Norte do Brasil. A pesquisa em questão iniciou a partir da observação das histórias de vida das mulheres na comunidade da Vila que É, quando estas revelaram suas inquietações em um seminário realizado na comunidade em 2017.

Estas inquietações nasceram a partir da necessidade de melhorar a qualidade de vida das mulheres na comunidade e fora dela em relação aos direitos silenciados, ao verificar também as dificuldades enfrentadas nos mais diversos âmbitos: valorização do papel da mulher na comunidade, no âmbito familiar, no trabalho e o processo de escolarização.

O processo de intervenção comunitária foi iniciado em diferentes momentos na comunidade local e firmou-se com intensidade, entre os anos de 2017 a 2018, especialmente nas práticas dos seminários realizados, palestras, teatros, círculos de diálogos e constantes visitas à comunidade. Assim sendo, este artigo objetiva apresentar uma experiência de intervenção comunitária a partir das vozes que ecoaram das mulheres durante os diferentes momentos. Desse modo, a intervenção comunitária permite que o leitor reflita sobre as práticas educativas existentes como processo formativo em diferentes contextos de vida, a partir das vivências dos sujeitos envolvidos e dos movimentos realizados.

Toda esta vivacidade crescente, à qual não é alheia a educação e suas políticas espelhadas nos seus Agentes Comunitários, tem-se traduzido em desenvolvimento local por meio das transformações das próprias organizações das mulheres, algumas das quais têm alterado o interesse e a participação nas questões comunitárias, passando a integrar novos agentes educativos que até há pouco tempo não existiam ou tinham um significado diminuto na comunidade: educadores sociais, animadores socioculturais, educadores comunitários.

Julgamos ser relevante pensar o papel destas intervenções e dos seus novos agentes no campo do desenvolvimento local. Mais precisamente, consideramos ser oportuno pensar esse papel através da relação que vêm estabelecendo com a educação na região amazônica, sobretudo em um momento em que a educação de jovens e adultos vem assumindo, no Brasil, nos últimos anos, sem relevância política no país (Arroyo, 2001).

A escolha deste contexto resulta de uma extensiva fase da investigação que, com base nos depoimentos das mulheres, na realização das visitas e dos eventos na comunidade, realizou-se o levantamento e a determinação do grau de envolvimento destas mulheres nas ações comunitárias. Portanto, os dados aqui apresentados dizem respeito apenas à fase etnográfica da pesquisa, que segundo Caria (2003), supõe um período prolongado de permanência no contexto, *lócus* da pesquisa, cuja vivência é materializada no diário de campo com os registros significativos, e em que o instrumento principal de recolha de dados é a própria pessoa do investigador, através de um procedimento geralmente designado por observação participante.

A etnografia significa um olhar sobre o outro, “[...] da configuração cultural de uma população” (Chizzotti, 2006, p. 226) tendo como pressuposto fundamental a interação entre as pessoas no seu dia a dia, seus saberes, seus afazeres, suas relações, como uma produção “de conhecimento” que se diferencia de um “método” (Geertz, 1989).

Este trabalho abordará no primeiro momento o contexto da investigação na Amazônia, seu trajeto histórico e as principais mudanças, os saberes e fazeres da comunidade e suas características tradicionais. Em seguida, será descrito e discutido os agentes do processo de intervenção, que mais precisamente, alude-se as mulheres por meio de suas vozes, como forma de compreender os direitos e o papel da mulher na contemporaneidade.

Ao final, a luta pelo empoderamento da mulher, onde serão apresentadas as resistências, as questões de gêneros e sua contribuição para as práticas educativas da vida em comunidade, pela conquista do seu lugar e no trabalho, à valorização da cultura das mulheres em seus contextos de vida. Portanto, com este artigo, pretende-se debater especialmente sobre: quem são essas mulheres e que sentido suas vozes tem modificado suas vidas no âmbito familiar, na comunidade onde vivem e em outros aspectos sociais? Todos os leitores são convidados a investigar e refletir tais questões e perceber que os avanços caminham ao lado de alguns estereótipos, que precisam ser extirpados dos meios sociais e dos processos formativos.

## **O contexto – A Vila Que É**

A comunidade da Vila Que Era ou Vila Que É<sup>4</sup>, localiza-se próximo da sede do município de Bragança, estado do Pará, Amazônia Oriental. Trata-se de uma localidade histórica pelo fato de ter sido local onde inicialmente seria a cidade de Bragança. Por questões geográficas, políticas e econômicas, a sede de Bragança foi “transferida” para a outra margem do rio Caeté (Oliveira, 2013, p. 31). Seu acesso dar-se-á por terra, estrada vicinal e por barco, Rio Caeté.

A base econômica desta comunidade tradicional é a pesca artesanal de variados recursos pesqueiros: peixes, crustáceos e moluscos, a agricultura familiar e o artesanato. A Vila Que É destaca-se por práticas não monetarizadas como a reciprocidade, a confiança, a troca. É comum na comunidade, por exemplo, disponibilizar gratuitamente parte da pesca, remédios, plantas medicinais, conhecimentos de produtos naturais para construção de artesanatos, para o uso de vizinhos, de amigos, de parceiros, que estejam precisando.

Para Cabral, Mathis e Glaser (2005) as interações que se desenvolvem na região bragantina a partir das trocas supra-econômicas, são relevantes para o estabelecimento de laços de solidariedade e confiança. Ainda para as autoras, os bens (materiais e não materiais) que circulam no interior das relações de troca funcionam como meios eficazes para assegurar solidariedade, funcionando conseqüentemente como integrador local.

Aqui, as relações de parentesco são fundamentais na formação dos mais jovens, especialmente na formação daqueles que estão iniciando as atividades de pesca artesanal e da agricultura familiar. É através destas relações que se constroem os primeiros Conhecimentos Ecológicos Locais (CEL).

O conjunto de Conhecimentos Ecológicos Locais (CEL) em que se ancoram, em boa medida, as comunidades tradicionais da Amazônia tende a ser transmitido geracionalmente ou através de experiências compartilhadas (Berkes & Folke, 2002). Neste sentido, o CEL agrega tanto o acúmulo de conhecimentos existentes anteriormente (geracional), quanto à rede de trabalhadores artesanais que exista entrelaçada em um determinado local ou região (Mackinson & Nottestad, 1998).

Na Vila Que É, tal como em muitas comunidades da região, as poucas tecnologias utilizadas, por exemplo, para a pesca e para o artesanato local são, em boa medida, criadas e confeccionadas por elas e por eles mesmos. Identifica-se a centralidade da

---

<sup>4</sup> Optaremos neste texto pela Vila Que É, tal como utilizado por alguns/as moradores/as, a partir de uma perspectiva de que a vila é dinâmica, construtiva e contemporânea e que não parou no tempo como remete o termo reconhecido legalmente “Vila Que Era”.

dimensão subjetiva do trabalho em que o saber-fazer do trabalhador e da trabalhadora e sua destreza no manejo dos instrumentos que utilizam são base para o processo de trabalho.

Aqui o gênero estrutura todos os campos no contexto específico da região (comunitária, extrativista). Isto porque as comunidades tradicionais são, por excelência, divididas nestes dois grupos, masculino e feminino, com sua distribuição de direitos e de deveres, suas formas próprias de convivência, seus sistemas de autoridade, sua malha institucional interna. *Espaços sociais ou mundos de gênero, com seus respectivos coletivos, internamente estruturados* (Segato, 2005, p. 05).

Essa reprodução do modo de vida representada, de modo geral, pelos vários aspectos socioculturais de uma comunidade tradicional, transita pelos diferentes, porém relacionados, campos de ação humana. Dentre eles merecem destaque as relações de gênero no processo de construção dos saberes e dos fazeres local.

A habilidade com a produção de artesanatos a partir de recursos naturais é uma característica da Vila Que É. Panelas e utensílios domésticos feitos com argila, material de ornamentação, bonecas de pano compõem o conjunto de peças criadas e comercializadas localmente na comunidade.

Vale destacar que o ofício para o artesanato transversaliza também as relações geracionais. Através da socialização dos saberes-fazeres, repassados quase sempre coletivamente, de geração para geração, as jovens e os jovens vão aprendendo a lidar com os recursos naturais e de maneira dialética vão aprimorando as técnicas de confecção das artes locais sem perder de vista a tradição de uso, manejo e extração, de modo geral permeados por crenças a seres divinos<sup>5</sup>. De modo geral, o artesanato estende-se ao contexto doméstico para possibilitar a presença maior das mulheres nesta atividade.

Esses saberes da tradição traduzem aprendizados adquiridos, por um lado, pela sistematização do saber, geralmente, dos mais experientes aos mais jovens e, por outro, pela observação e prática acompanhadas de parentes, vizinhos e parceiros/parceiras na coleta dos recursos naturais utilizados no artesanato e em outras atividades ligadas a ela.

Nesta perspectiva, Almeida (2010) reforça que os saberes da tradição arquitetam compreensões com base em métodos sistemáticos, experiências controladas e sistematizações reorganizadas de forma contínua. Para esta autora, diferente do senso comum, os

---

<sup>5</sup> É bastante frequente na região a ideia de entidades sobre-humanas, parte do que Maués (2008) indica como uma espécie de catolicismo popular, que mantém relações com o xamanismo nativo (pajelança cabocla), cuja origem se remete a antigas práticas e crenças dos índios Tupinambás, assim como as influências portuguesas e africanas. São encantados ou bichos do fundo, tais como a Mãe D'Água. Este ente surge da água doce, incluindo a de poços de água, hipnotiza (flecha) a pessoa e a chama tentando afogá-la. A flecha provoca dores, febres, depressão. Há também os "encantados" do manguezal e da mata, como o Ataídes e a Curupira.

saberes da tradição constituem uma ciência que, mesmo operando por meio das universais aptidões para conhecer, expressa contextos, narrativas e métodos distintos.

Moraes (2005) ilustra os saberes da tradição como o tipo de aprendizado que permeia toda a vida das populações tradicionais, em que os astros, as condições climáticas, a terra, as águas, a flora e a fauna fazem parte do conteúdo que é sistematizado por meio das experiências vividas e, como tal, absorvido pela socialização dos saberes.

### Os Agentes - Mulheres da Vila Que É: O que suas vozes ecoam?

Um grito forte Ecoou  
Com toda força da mulher  
No alto da pequena serra  
Nas margens do Rio Caeté  
Como a flor na primavera  
“Aqui morreu Vila Que Era”  
E Nasceu a Vila Que É

Nessa Vila, ser mulher  
É forma de sobrevivência  
É luta por dias melhores  
É desfazer as diferenças  
Aqui na Vila Que É  
O substantivo Mulher  
É sinônimo de resistência

Toda LUTA de Odalice  
Sua força de pensamento  
De Joanas, de Terezas  
Que lutam a todo momento  
Mostrando através da Arte  
Que essa batalha faz parte  
Do seu empoderamento

Essa força que emana  
Das águas do Rio Caeté  
Que lhes dá existência  
Resistência e muita fé  
Fortificam essa guerreira  
Que grita da Ribanceira  
“A mulher da vila Que É”

Manoel Ramos<sup>1</sup>

A Associação de Artesanatos de Vila Que É, fundada em 2015, com intuito de potencializar a comercialização dos produtos artesanais construídos, sobretudo pelas mulheres locais da comunidade que enfrentaram muitas dificuldades, a principal delas pautada nos lugares constituídos de gênero, na qual as mulheres não possuem, em boa medida, um poder de decisão sobre suas vidas.

Essa questão encontra-se permeada por relações de poder, ou seja, “isto é de homem, aquilo é de mulher”. E a voz, quase sempre silenciada das mulheres locais ecoou durante o II Seminário de Questões Socioambientais e Etnobiodiversidade da Amazônia, em 2017, na comunidade de Vila Que É, em Bragança-Pará, quando uma destas mulheres da comunidade apontou para as obrigações da domesticidade e do cuidar como grande empecilho para o avanço da associação de mulheres e conseqüentemente para a confecção dos artesanatos desenvolvidos talentosamente por elas.

---

<sup>1</sup> Pescador Artesanal, poeta, licenciado em Letras e membro da Academia Brasileira de Letras em Bragança-Pará. Escreveu o poema exclusivamente para esse texto.

Figura 1: II Seminário de Questões Socioambientais e Etnobiodiversidade da Amazônia, comunidade de Vila Que É, em Bragança-Pará.



Fonte: Daniela Torres, 2017.

A partir desta expressão verbalizada acompanhamos<sup>2</sup> a comunidade em diferentes atividades locais e presenciamos uma sutil, porém significativa mudança nas atitudes dos comunitários, especialmente das mulheres.

No início de 2018 nos propomos, a pedido de representantes das mães dos alunos e das alunas da escola Municipal Educação Infantil e Fundamental M<sup>a</sup> Helena Santos Aviz, localizada na Vila Que É, desenvolver atividades pedagógicas voltadas para a prevenção do uso de drogas entre adolescentes e jovens. Segundo as mulheres mães, o consumo de drogas lícitas e ilícitas tem sido recorrente, principalmente entre os mais jovens.

A escola foi palco das atividades por entendermos que é um lugar de diálogos e aprendizagens. A escola é um espaço privilegiado para a libertação, por meio do debate, discussão e conversas que é dada possibilidade de compreensão da realidade que está a nossa volta, sendo possível assim, transformar histórias e proporcionar mudanças na vida de todos os envolvidos (Freire, 1991, 1994).

Foram realizadas ao longo do ano letivo de 2018 palestras, peças teatrais e outras atividades planejadas com instituições parceiras de combate as drogas, tais como o Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas (CAPSAD)<sup>3</sup> e o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD).

<sup>2</sup> Professores/as, pesquisadores/as e acadêmicos/as do grupo ESAC (Grupo de Estudos Socioambiental Costeiro) e GUEAM (Grupo de Estudos de Educação Socioambiental).

<sup>3</sup> Localizado na Rua Sinhá Ferreira, 1199. Bairro: Vila Sinhá CEP 68600000 Cidade: Bragança-PA.

Discutir as relações de educação e prevenção às drogas no contexto escolar é uma questão delicada e considerada um tabu, principalmente quando se trata de comunidades tradicionais, visto que o número de famílias não são tão numerosas, as pessoas se conhecem e as relações sociais são muito próximas com base no parentesco e no compadrio.

Sobre as instituições parceiras contamos com as orientações do CAPSAD como serviço especializado para usuários de álcool e drogas. Este programa possui tratamento de desintoxicação, totalmente voltado para pacientes com transtornos causados pelo uso de drogas e álcool (Brasil, 2013).

O CAPSad em Bragança é composto por uma equipe de multiprofissionais de saúde e educação, que segundo a coordenadora estarão disponibilizados em apoiar no que trata a prevenção às drogas. A colaboração dos profissionais deste serviço, possibilitou pensarmos em atividades na escola e como a rede de atenção às pessoas usuárias de drogas funciona em Bragança.

Outro apoio tido no projeto vem do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD). Este é a adaptação brasileira do programa norte-americano Drug Abuse Resistance Education - D.A.R.E., surgido em 1983 (PROERD, 2010). No Brasil, o programa foi implantado em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, e hoje é adotado em todo o Brasil (Proerd, 2010). O Programa consiste em uma ação conjunta entre as Polícias Militares, Escolas e Famílias, no sentido de prevenir o abuso de drogas e a violência entre estudantes, bem como ajudá-los a reconhecer as pressões e as influências diárias que contribuem ao uso de drogas e à prática de violência, desenvolvendo habilidades para resisti-las (Proerd, 2010). O diretor da escola da Vila Que É, por meio de ofício, solicitou a ação do Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd)<sup>4</sup> para escola.

Com o intuito de fortalecer o debate no espaço escolar foi realizada uma peça teatral que tinha como tema “Drogas”. Essa ação culminou com uma roda de conversa com os alunos das turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Houve uma tímida participação da comunidade, representada por algumas mães de alunos/as.

A peça teatral foi desenvolvida e apresentada pelos alunos e alunas da turma de Pedagogia 2017 da Universidade Federal do Pará - *Campus* Bragança, com intuito de discutir e alertar os alunos sobre os riscos do uso das drogas. A peça teatral relatou a história de uma adolescente que se envolve com as drogas. A peça encerrou com a morte

---

<sup>4</sup> 33º Batalhão da Polícia Militar-Bragança Pará.



trágica da adolescente causada por overdose, e com os depoimentos emocionantes de cada personagem.

A escola é um excelente lugar para se debater assuntos contemporâneos, tais como drogas e desigualdade de gênero, por ter a possibilidade de acesso às crianças, jovens e adultos. Porém o despreparo e a resistência por parte das instituições escolar para lidar com assuntos relacionados a problemas sociais e transformações culturais, ainda são considerados tabus (Soares & Jacobi, 2000). A escola é para Freire (1996) um lugar de relações, destinado não apenas ao estudo, mas fundamentalmente ao encontro, a troca, a conversa, a discussão, ao diálogo, um espaço que possibilita tanto a manutenção quanto a transformação da sociedade.

Sabe-se que essas atividades de combate às drogas, desenvolvidas de forma tímida, não serão suficientes para a resolução ou minimização da problemática entre os jovens da Vila Que É, se faz necessário um trabalho contínuo, pela escola, sobretudo através do currículo escolar, pelas famílias e outras instituições. A presença das drogas tem afetado os sujeitos dos grandes centros, como também as comunidades tradicionais. É preciso um combate efetivo e educativo.

### **A luta e a resistência: As mulheres da Vila Que É**

Em 2018 acompanhamos um esforço destacado, especialmente das mulheres artesãs, em realizar cursos de formação e confecção de artesanatos local. Feiras de artesanato foram criadas com o intuito de potencializar o artesanato, a economia local, e, sobretudo, o empoderamento das mulheres da Vila Que É.

A primeira feira ocorreu na comunidade no dia 21 de setembro de 2018. As próprias mulheres protagonizaram todo processo, desde a confecção do artesanato até a venda dos produtos. A liderança local foi fundamental para a realização e reconfiguração da associação de mulheres e da identidade delas. Neste primeiro momento houve a participação de dezenove mulheres envolvidas diretamente com o artesanato e quatro homens.

Figura 2: I feira de artesanato da Vila Que É.



Fonte: Elton Júnior, 2018.

A segunda feira foi realizada no dia 04 de dezembro de 2018, no *Campus* de Bragança – Universidade Federal do Pará, durante o Seminário Internacional Linguagens, Saberes e Sociodiversidade na Amazônia. A participação da comunidade aqui contribuiu para divulgar e vender os produtos construídos pelo grupo de artesanato da Vila Que É.

Além da venda, a comunidade participou da abertura do evento com um discurso sobre as resistências das comunidades tradicionais da Amazônia face as pressões capitalistas nestes espaços proferido pela líder das mulheres Odalice Aviz e contou com a presença e o apoio de Antônio Maria Santos Aviz (morador e grande contador de histórias da Vila Que É).

A terceira feira de artesanato das mulheres foi realizada na comunidade, no dia 15 de dezembro de 2018. A comercialização de artesanatos produzidos contou com a venda de comidas típicas. Neste terceiro momento houve a participação de nove mulheres e dois homens expondo os artesanatos produzidos pelos mesmos.

Embora o esforço político de buscar espaço social através do artesanato, sobretudo, as mulheres ainda se veem presas às inúmeras atividades do doméstico, tidos culturalmente como obrigação delas. Daí conciliar os tempos, da produção (capacitações, comercialização, confecção dos produtos com outras mulheres) com o da reprodução (cuidar da casa, dos filhos/as, da escolarização dos filhos/as) é uma tarefa árdua e de difícil compatibilidade, principalmente em comunidades tradicionais, cujos lugares de gênero, em grande medida, são rigorosamente fixos.

Para Vieira e Costa (2018) nas comunidades tradicionais bragantinas, as mulheres estão inseridas, sobretudo no campo do cuidado, da casa, da família, ou seja, o lugar da

reprodução, e suas atividades de pesca, da agricultura familiar, do artesanato são representados, classificadas, hierarquizadas em consonância com essas atribuições e, logo, como sua extensão e prolongamento.

Nesta perspectiva, as relações de gênero, construídas ao longo da história, não são imutáveis e fixas (Butler, 2003; Bento, 2006; Kergoat, 2009; Scott, 2010). Manifestam-se de formas diferenciadas dependendo do lugar, da cultura. Mas em todas as sociedades é recorrente a centralidade do gênero (lugares, características, papéis) na composição, na orquestração das práticas sociais. Os papéis de homens e de mulheres variam, mas a tendência é que o que é considerado de homem (gênero) seja mais valorizado, hierarquicamente melhor situado (Vieira, Siqueira, Ever, & Gomes, 2013). Porque as relações de gênero, ainda que não sejam fixas, são constitutivas de todos os aspectos da ação humana e suas respectivas interações sociais, incluindo-se as relações socioambientais e as comunidades tradicionais.

Nas comunidades tradicionais costeiras do Estado do Pará, em boa medida, os poderes, as práticas sociais, as possibilidades, são diferenciadas para homens e para mulheres, porque a constituição e a estruturação das sociedades humanas são ancoradas em lugares de gênero, no geral, bastante definidos e assentados em relações assimétricas de poder (Almeida, 2002; Brumer, 2002; Maneschy, 2001; Maués, 1993; Vieira et al., 2013).

Os estudos de gênero, em comunidades tradicionais, tornam-se relevantes, dentre outras questões, para a compreensão da divisão do trabalho entre homens e mulheres inseridos em atividades de pesca, de artesanato e de agricultura familiar, por exemplo, propiciando, ademais, o entendimento de como se dá o processo de organização das mulheres nestes espaços e suas formas de resistência frente à ideia hegemônica (Raimundo & Gehlen, 2008).

Assim, as relações de gênero são dinâmicas, dialéticas e construtivas, como também estruturantes e assimétricas. Estruturantes porque definem os lugares e papéis culturalmente organizados por “demarcação do que é ser homem e do que é ser mulher”; assimétricas porque os lugares e papéis definidos socialmente são desiguais e permeados por relações hierárquicas de poder.

## **Conclusão**

Os resultados a que chegamos despontam que, é possível ter um tipo de intervenção que não seja apenas reprodutiva, mas ativas no sentido de possibilitar transformações das diferentes realidades amazônicas. Como refere Gómez, Freitas e Callejas (2007), a constatação desta realidade permite reconstruir, mais tarde, novas bases

de inter-relacionamento entre a escola e o desenvolvimento comunitário. Assim, a relação educação e desenvolvimento conquistam sentido nas vivências cotidianas, organizada a partir da representação táctica que dêem resposta às necessidades vitais.

As mulheres como, sujeitos sociais, deste estudo, produzem no seu local de atuação na comunidade o seu manifesto com participação e vozes, mas também ainda mantêm com as estruturas de informação dependentes de certa forma de uma sociedade excludente, pois, como vimos, elas fazem práticas recontextualizadoras do papel da mulher que lhes foi adquirido. Este tipo de posicionamento baseia-se na capacidade reflexiva das mulheres e é através dela que articulam os seus anseios e o seu saber local e, dessa forma, realizam-se como mulheres empoderadas, como alude Freire (1994, p. 36) o ato de “estar no mundo” como “ser em situação” que se “dá conta” das suas condições de vida impõe ao sujeito uma práxis transformadora baseada na reflexão.

Assim, estamos perante a uma organização de mulheres que é capaz de ter uma atitude crítica face ao discurso tradicional, que é capaz de desconstruir os textos oficiais (Apple, 1996), não se limitando a ter uma atitude meramente executora da prática produzida por outras gerações e outros atores (Loureiro, 2006). Uma organização que, através de processos de reflexão consegue ter uma visão holística da realidade em que vive e dos problemas que enfrenta (Caria, 2003).

Os processos de lutas, resistências e empoderamento das mulheres da comunidade fazem-se a partir das situações vivenciadas, experimentadas, da discussão, aprendizagem colaborativas e de um forte trabalho coletivo do artesanato local. O tipo de atuação destas mulheres possibilita a realização de uma educação mais próxima de uma filosofia participativa e emancipadora (Freire, 1994). Trata-se de uma prática que se aproxima de certa forma da concepção da educação de jovens e adultos no campo do desenvolvimento local (Loureiro, 2006).

Nessa direção, ainda Freire (1991) ressalta que, todo processo de intervenção parte da situação existencial da pessoa adulta e do meio que a rodeia, realiza um processo de conscientização, logo, de construção social do conhecimento, que provoca a capacidade da reflexão, a ação e a transformação dessas mulheres e do seu contexto a partir delas mesmas. Portanto, compreendemos que os resultados a que chegámos mostram que, as situações da realidade da mulher na comunidade, seu contexto de vida, dos jovens e adultos envolvidos com drogas, dependem diretamente de estruturas materiais e imateriais que concebem as concepções de uma educação emancipadora.

Por fim, de forma mais concreta, consideramos a seguinte possibilidade: quanto maior o sentimento de pertencimento e empoderamento da mulher no seu contexto de

vida, familiar e trabalho, mas probabilidades existem, ou maior será a intervenção sobre as questões que afetam suas vidas e da comunidade, bem como maiores poderão ser as possibilidades de enfrentamentos aos problemas locais, principalmente, aqueles que não respondem às necessidades e expectativas efetivamente sentidas por elas e pelos jovens e adultos amazônidas.

## Referências

- Almeida, M. da C. (2010). *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Almeida, M. P. (2002). Trabalhos Femininos e papéis sociais em uma comunidade rural do nordeste do paraense. In J. Hébertte, S. B. Magalhães, & M. C. Maneschy (Org.), *No mar, nos rios e na fronteira: faces do campesinato no Pará* (pp.56-84). Belém: EDUFPA.
- Antón, D. (2000). *Pensamentos e ação no Magistério. Drogas: conhecer e educar para prevenir*. São Paulo: Scipione.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial: la educación en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Arroyo, M. G. (2001). Educação em tempos de exclusão. In P. Gentili. & G. Frigotto (Org), *A cidadania negada: políticos de exclusão na educação e no trabalho* (pp. 270-279). São Paulo; Buenos Aires: Cortez; CLACSO.
- Barros, R. (2011). *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da Vida. Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: um estudo sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos da Prática Educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo. Sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Berkes, F., & Folke, C. B. (2002). To the future: Ecosystem dynamics and local knowledge. In L. H. Gunderson, & C. S. Rolling (Org.), *Panarchy: understanding transformations in human and natural systems* (pp. 121-146). Washington: Island Press.
- Brumer, A. (2002). Previdência Social rural e Gênero. *Sociologia*, 4(7), 50-81.
- Butler, J. (2003). *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cabral, N., Mathis, A., & Glaser, M. (2005). Políticas públicas, capital social e participação na pesca artesanal no Nordeste paraense. In M. Glaser, N. Cabral, & A. L. Ribeiro, A. L. (Org.), *Gente, Ambiente e Pesquisa: Manejo Transdisciplinar no Manguezal* (pp. 207-222). Belém: NUMA/UFPA.
- Caria, T. (2003). Introdução: a construção etnográfica do conhecimento em ciências sociais; reflexividade e fronteira. In T. Caria (Org.), *Experiência etnográfica em ciências sociais* (pp. 9-20). Porto: Afrontamento.
- Carvalho, M. P. de. (2008). Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In A. Moreira, & V. Candau (Org.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 90-124). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa* (35.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz & Terra.

- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gómez C. J. A, Freitas, O. M. P., & Callejas, G. V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Editora Profedições.
- Kergoat, D. (2009). Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo. In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (Org.), *Dicionário crítico do feminismo* (pp. 67-75). São Paulo: Unesp.
- Loureiro, A. (2006). *Trabalho, o conhecimento, os saberes e as aprendizagens dos técnicos de educação de adultos numa ONGDL: contribuições etnográficas para uma renovação da Sociologia da Educação* (Tese de Doutorado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Texto recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277046805\\_O\\_trabalho\\_o\\_conhecimento\\_os\\_saberes\\_e\\_as\\_aprendizagens\\_dos\\_Tecnicos\\_de\\_Educacao\\_de\\_Adultos\\_numa\\_ONGDL\\_contribuicoes\\_etnograficas\\_para\\_uma\\_renovacao\\_da\\_sociologia\\_da\\_educacao](https://www.researchgate.net/publication/277046805_O_trabalho_o_conhecimento_os_saberes_e_as_aprendizagens_dos_Tecnicos_de_Educacao_de_Adultos_numa_ONGDL_contribuicoes_etnograficas_para_uma_renovacao_da_sociologia_da_educacao)
- Mackinson, S., & Nottestad, A. (1998). Combining local and scientific Knowledge. *Reviews in Fish biology and Fisheries*, 8, 481-490.
- Manesch, M. C. (2001). Múltiplas Atividades Femininas nas estratégias de Reprodução Social de Famílias de Pescadores. In M. J. Costa (Org.), *Sociologia na Amazônia: Debates teóricos e experiências de pesquisa* (p. 250). Belém, Universidade Federal do Pará.
- Maués, M. A. (1993). "Trabalhadeiras" e "camaradas"; um estudo sobre o status das mulheres numa comunidade de pescadores. Belém: UFPA - Centro de Filosofia e Ciências Humanas.
- Maués, R. H. (2008). A pajelança cabocla como ritual de cura xamânica. In R. Maués, V. Heraldo, & M. Gisela (Org.), *Pajelanças e religiões africanas na Amazônia* (pp. 121-125). Belém: Edufpa.
- Mauss, M. (1974). *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU.
- Moraes, S. C. (2005). *Saberes da pesca: uma arqueologia da ciência da tradição*. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. (Tese Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Texto recuperado de [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN\\_e5c62bed2a5749b8096c212d7564568f](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_e5c62bed2a5749b8096c212d7564568f)
- Oliveira, S. (2013). *Memórias de saberes construídos no processo de se constituir professor em Vila que Era (Bragança-Pará)* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará). Texto recuperado de <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5886>
- Raimundo, V. J., & Gehlen, V. (2008, agosto). Pesca: Atividade Exclusivamente Masculina? In *Anais do Encontro Fazendo Gênero: Corpo, Violência e Poder. ST 64 - Gênero e pesca: participação da mulher no desenvolvimento local*, Florianópolis, SC, Brasil. Texto recuperado de [www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST64/Raimundo-Gehlen\\_64.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST64/Raimundo-Gehlen_64.pdf)
- Segato, R. L. (2005). *Análise de gênero e elaboração de uma proposta para a estratégia de gênero do Programa da Cooperação Técnica Alemã para a Proteção e Gestão Sustentável das Florestas Tropicais*. 2005. [texto policopiado]
- Soares, C. B., & Jacobi, P. R. (2000). Adolescente, Drogas e Aids: Avaliação de um programa de prevenção escolar. *Cadernos de pesquisa*, 109, 213-237.
- Vieira, N. C. C., & Nivia, M. V. (2018). Mulheres que pescam: Marisqueiras ou Pescadoras? In R. Barboza, N. Vieira, & D. Siqueira (Org.), *Desmantelando as Fronteiras dos Saberes na Amazônia* (pp. 109-122). Curitiba: Appris.
- Vieira, N., Siqueira, D., Ever, M., & Gomes, M. (2013). Divisão Sexual do Trabalho e Relações de Gênero em Contexto Estuarino-Costeiro Amazônico. *Revista Antropologia Amazônica*, 5(3), 788-817.

## 9.

# Os Desafios do Ensino da EJA no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico - PE/Brasil

Eudes Pavel Saraiva de Souza<sup>1</sup>

Délio Roberto Freire<sup>2</sup>

João Silva Rocha<sup>3</sup>

### Resumo

A principal questão deste estudo é investigar como o ensino oportunizado no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico do Estado do Pernambuco (HCTP-PE), ofertado na Escola Estadual Médico Ruy do Rêgo Barros, constitui um fator contributivo para a ressocialização de reclusos qualificados juridicamente como inimputáveis e compreender o papel que a educação exerce dentro do estabelecimento penitenciário. O ciclo de investigação ocorreu mediante pesquisa bibliográfica, exame da legislação acerca da temática abordada e por meio do contato direto com os docentes que atuam no local selecionado. No que diz respeito ao tipo de instrumento utilizado para análise, adotamos a entrevista semiestruturada por entendermos ser a metodologia mais pertinente ao que se propõe este artigo.

**Palavras-chave:** Educação; Prisão; Tratamento Psiquiátrico; Ressocialização.

### Challenges in EJA Teaching in the Field of a Custody and Psychiatric Hospital - PE/Brasil

### Abstract

The main issue of this study is to investigate how the education has offered at the Doctor Ruy do Rêgo Barros Public School in the Hospital of Custody and Psychiatric Treatment of the State of Pernambuco (HCTP-PE) makes a contributory factor for resocialization of the arrested people have considered unaccountable person and to understand the role that education plays within the penitentiary establishment. The investigation was carried out through a bibliographical research, an examination of the legislation about the subject by means direct contact with the teachers who work in the selected place. With regard to instrument type used for analysis, we make use of semi-structured interview because we consider the methodology is meaningful to what this article has proposed.

**Keywords:** Education, Prison, Psychiatric Treatment and Resocialization.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). E-mail: eudes\_pavel@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: deliofreire@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: joaosilvarocha@hotmail.com

## 1. Introdução

Atualmente a discussão acerca da educação no sistema prisional torna-se bastante pertinente na medida em que vários países da América Latina, sobretudo o Brasil, vêm nos últimos tempos, apresentando um aumento significativo de sua população carcerária, como mostram os números abaixo divulgados pelo levantamento nacional de informações penitenciárias (2019), divulgado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública. Nesse levantamento, o Brasil aparece como o terceiro país que mais encarcera no mundo, atingindo o total de 726.354 presos, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, com 2,2 milhões de presos e da China, com 1,7 milhões de presos. Porém, este crescimento, somado ao déficit de vagas existentes nas unidades prisionais, vem contribuído para a precarização do sistema penitenciário, tendo o país 206.307 presos acima de sua capacidade, resultando em um cenário de superlotação que caracteriza a atual situação das prisões brasileiras. No que se refere ao sistema penitenciário de Pernambuco, o documento mostra que o estado possui capacidade para abrigar 11.944 presos, todavia conta com uma população carcerária de 31.001 presos, apresentando um déficit de 19.057 vagas.

De forma contraditória a essa realidade exposta, a legislação nacional, especialmente a Lei de Execução Penal - LEP (1984), que trata sobre a finalidade do sistema penitenciário, deixa explícito que seu objetivo é recuperar o apenado a partir de uma lógica pautada na humanização do sujeito, por meio da assistência educacional, social, médica, religiosa e jurídica, de maneira que possa assegurar a sua reintegração ao convívio social. Na busca de atender o que versa a LEP, Pernambuco, através da Secretaria Executiva de Ressocialização (SERES), que exerce o controle administrativo dos estabelecimentos prisionais, expõe em sua missão institucional, que seu propósito é: “ressocializar o apenado, visando a sua proteção e a garantia de seus direitos fundamentais”. Nesse sentido, enfatiza que tal objetivo ocorrerá prioritariamente através da “qualificação profissional e da Educação” (Institucional - SERES, 2019).

Foi desse binômio, *assistência educacional e ressocialização*, presente na legislação penal como proposta de recuperação de pessoas em situação de privação de liberdade, que surgiu o nosso interesse em promover essa investigação. Além disso, outro fator que contribuiu para que nos debruçássemos sobre essa temática está atrelado a nossa experiência profissional junto ao universo carcerário através da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE), onde atuamos ministrando formação pedagógica aos docentes lotados nas escolas inseridas nesse ambiente. Assim sendo, tivemos oportunidade de ter acesso a todas as unidades de ensino do estado atreladas ao sistema penitenciário. Desse contato, nos chamou atenção a educação ofertada aos reclusos



acometidos de transtorno mental na escola estadual Médico Ruy do Rêgo Barros, localizada no interior do HCTP – PE. Diante desse cenário, surgiram alguns questionamentos: Como desenvolver ações educacionais direcionadas à ressocialização de reclusos que cometeram crimes e são considerados imputáveis pela justiça? Como ocorre o processo de formação continuada dos docentes que atuam nesse ambiente? Qual o papel que a educação exerce dentro do estabelecimento psiquiátrico?

A análise dessas questões nos possibilitará entender como a educação escolar vem sendo vivenciada nesse espaço ambíguo, que abriga não só características de hospital como também de presídio, vinculado ao sistema penitenciário.

## 2. Prisão e Educação

O chamado sistema penitenciário teve sua origem no fim do Século XVIII e início do Século XIX, com o fim da pena corporal. De acordo com Michel Foucault, a prisão

se fundamenta na forma simples da privação da liberdade [que] é um bem que pertence a todos da mesma maneira [...] sua perda tem o mesmo preço para todos. Além disso, ela permite quantificar exatamente a pena segundo a variável do tempo [...] retirando tempo do condenado, a prisão parece traduzir concretamente a ideia de que a infração lesou, mais além da vítima, a sociedade inteira. (Foucault, 2009, p. 218)

A prisão também permitiu a contagem dos castigos “em dias, em meses, em anos e estabeleceu equivalências quantitativas delitos-duração, daí a expressão [...] de que a pessoa está na prisão para ‘pagar suas dívidas’” (Foucault, 2009, p. 218-219).

Ainda tecendo comentário sobre a prisão, o autor relata que esta, desde os primórdios, foi utilizada como “aparelho para transformar os indivíduos”, como uma

“detenção legal” encarregada de um suplemento corretivo, ou ainda uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal. Em suma, o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos. (Foucault, 2009, p. 219)

O ensino na prisão foi instituído em 1950 e, diferentemente da função ressocializadora atribuída hoje ao sistema penitenciário, no início do século XIX, a prisão não tinha como propósito recuperar o apenado com o fito de devolvê-lo à sociedade. Essa concepção só surgiu nos estabelecimentos prisionais através da criação dos programas de tratamento. Anteriormente não existiam atividades voltadas para a educação ou para o trabalho dentro das prisões.

Acreditava-se que a prisão por si só era suficiente para recuperar o apenado. O entendimento era de que, através de suas próprias reflexões no cárcere, o apenado se conscientizasse do mal que havia cometido e abandonasse a criminalidade. Porém, o alto

índice de reincidência revelou o insucesso do método adotado. Dessa forma, o cárcere representou o “grande fracasso da justiça penal” (Foucault, 2009, p. 250).

Com isso, na primeira metade dos anos de 1950, verificada a falência do sistema penitenciário em recuperar o apenado, outras iniciativas passaram a ser adotadas com a finalidade de diminuir a reincidência, entre elas a inserção da educação dentro dos estabelecimentos penais. Sobre o ensino dentro da prisão, Foucault cita que “a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento” (Foucault, 2009, p. 256).

No Brasil, São Paulo foi um dos primeiros estados a adotar educação dentro dos presídios. Até 1979, os materiais didáticos utilizados pelos docentes nas prisões paulistas eram os mesmos adotados pelas crianças do ensino regular. Tal situação se modificou no final da década de 1980, e as escolas inseridas nos estabelecimentos penais do Estado passaram a ser responsabilidade da Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso – FUNAP (Moreira, 2007).

Do ponto de vista acadêmico, a existência de trabalhos que tratam especificamente sobre a educação na prisão no Brasil é bastante recente, conforme investigação bibliográfica apontada por Mariângela Graciano e Flávia Schilling (2008), em seu artigo intitulado “A Educação na Prisão: Hesitações, Limites e Possibilidades”, como explicitado a seguir:

A invisibilidade da educação destinada às pessoas encarceradas também pôde ser observada na produção acadêmica que, apenas recentemente, a partir de 2005, vem se ocupando do tema. Conforme observado em pesquisa bibliográfica, o tema não foi objeto de estudo nas pesquisas acadêmicas referentes à educação de jovens e adultos nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Apenas a partir de 2000 foram identificadas algumas poucas teses e dissertações de mestrado (BOLETIM EBULIÇÃO, 2006). Entre as obras pesquisadas, verifica-se que o marco referencial é a possibilidade de instrumentalização da educação para a ressocialização, ou reeducação ou reinserção social. (Graciano & Schilling, 2008, p. 112)

A escassa produção de trabalhos acadêmicos ligados ao assunto também foi verificado por Elionaldo Julião em seu artigo “Análise da Política Pública de Educação Penitenciária”. A esse respeito, o pesquisador revela que “de 2.793 teses e dissertações catalogadas na Biblioteca Nacional sobre educação até 1994, só encontramos três com o tema Educação e Sistema Penitenciário” (Julião, 2002, p. 2).

Porém, diferente do que verificamos nas quatro décadas anteriores, atualmente já é possível encontrarmos um bom número de trabalhos acadêmicos específicos sobre o tema, disponibilizados nos bancos de dados das principais universidades do país, tornando a matéria mais acessível. Entretanto, a publicação de livros em torno do assunto continua sendo bastante escassa, fazendo do tema algo ainda muito restrito ao meio acadêmico.

As poucas obras hoje existentes no mercado editorial nacional e internacional, que tratam sobre prisão, trabalham a temática educação em linhas gerais.

O universo carcerário despertou o interesse de muitos estudiosos, principalmente ligados à sociologia e à criminologia. Dentre os autores, podemos destacar Rusche e Kirchheimer, no final dos anos de 1930, Alessandro Baratta, entre os anos de 1960 e 1980, Melossi e Pavarini, na década de 1970. Porém, sem dúvida, o mais importante estudo sobre o sistema prisional ocorreu na década de 1970 e coube a Michel Foucault, através da sua obra intitulada “Vigiar e Punir”. As colocações feitas pelo autor a respeito dos objetivos e dos mecanismos de funcionamento da prisão, tendo como base o direito penal moderno, impulsionou de forma crítica uma discussão sobre o papel da educação nos presídios. Além de Michel Foucault, merece menção o trabalho de Erving Goffman (2008): “Manicômios, Prisões e Conventos”. No Brasil, chamamos atenção para obra de Augusto Thompson (1980): “A Questão da Penitenciária”.

No campo acadêmico, entre os trabalhos envolvendo a temática educação e prisão no país, destacamos os estudos de Elionaldo Julião (2009): “A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro”; o de Fábio Aparecido Moreira (2008): “A Política de educação de jovens e adultos em regime de privação de liberdade no estado de São Paulo”; o de Doracina Aparecida de C. Araújo (2005): “Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: Um olhar sobre Paranaíba”; o de Elenice Maria Cammarosano Onofre (2002): “Educação Escolar nas prisões. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate do homem aprisionado”; e o de Maria Gisélia Silva Fernandes (2006): “Tempo de cárcere. Um estudo sobre as significações que os presidiários estão construindo sobre suas experiências educacionais na situação carcerária”.

Esses trabalhos demonstram o interesse e a importância do estudo que envolve a questão prisional. Neste sentido, George Lopes (citado por Araújo, 2005, p. 107) descreve que: “a questão penitenciária é por demais relevante, pois se trata de uma das faces mais cruciais da nossa realidade social”. O interesse pelo tema no Brasil decorreu de um significativo aumento nos índices de criminalidade e de reincidência criminal, principalmente nos grandes centros urbanos. Essas circunstâncias exigiram um novo olhar sobre a ciência, sobretudo, da Ciência da Educação.

### **3. O Direito à Educação no Cárcere**

Do ponto de vista do ordenamento jurídico brasileiro, os reclusos, embora privados de liberdade, possuem direitos garantidos na Constituição Federal (Constituição

da República Federativa do Brasil, 1988), entre eles, o direito à educação, elencado no rol de direitos fundamentais baseados nos princípios dos direitos humanos. Reza a Carta Magna, no artigo 205, que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já o artigo 208 afirma que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita *para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*; II – progressiva extensiva da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. (grifo nosso)

A educação ofertada para aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade própria, ocorre através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, a escolarização dentro dos espaços de privação de liberdade acontece por meio dessa modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (1996), na Seção V do Capítulo II, intitulado Educação Básica.

O Parecer 11 e a Resolução 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado no ano 2000 (Ministério da Educação, 2000), fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, regulamentando alguns aspectos da LDBN, entre eles, ratificando a sua oferta dentro do sistema prisional:

A EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e *encarcerados*. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (Ministério da Educação, 2000, pp. 8-9, grifo nosso)

A EJA, como modalidade de ensino a ser vivenciada nos estabelecimentos prisionais, foi corroborada pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005, 2014). Entre as 20 metas prioritárias definidas para o decênio 2014-2024, a educação, em âmbito prisional, foi inscrita na meta 9.8:

Assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, *às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais*, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração. (Lei nº 13.005, 2014, meta 9.8, grifo nosso)

Ainda do ponto de vista normativo, outros instrumentos garantem o direito do apenado à educação, são eles: A Resolução nº 03 de 11 de março 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNCPC) do Ministério da Justiça; Resolução

CNE/CEB nº 02 de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; o Decreto nº 7.626 de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional; e a LEP, que além de garantir a oferta da EJA nas unidades prisionais e tratar sobre sentenças e decisões criminais, estabelece condições para ressocialização do detento. Porém, é necessário registrarmos que, apesar desta lei ser classificada como uma legislação extremamente moderna, na prática o seu conteúdo é pouco vivenciado nos estabelecimentos penais. Neste sentido, Araújo (2005, p. 35) expõe o seguinte:

Observa-se um país com leis penais modernas e uma realidade totalmente adversa, constituída por um sistema penitenciário em grande parte deficitário, o que acarreta um índice de mais de 50% de reincidência, que perpetua a criminalidade e a violência na sociedade, conforme dados do Plano Nacional de Segurança Pública (2000).

Segundo Fernandes (2006, p. 22), “o atual sistema do controle da criminalidade já dá mostras de não conseguir ser tão amplamente legitimado; inclusive no seio da opinião pública ele é desacreditado e tido como inoperante”.

Tal panorama deixa sinais claros de que os direitos das pessoas reclusas, na prática, funcionam de forma insatisfatória, sendo necessário, equipar as unidades carcerárias do ponto de vista físico e humano.

Do ponto da legislação internacional, considerando o caráter universal da educação, o ensino nos espaços prisionais possui amparo na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Neste documento a educação está assegurada a todos, como versa o artigo XXVI, assim formulado:

1. Todo homem tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos nacionais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

Segundo Richard Pierre Claude (2005, p. 39), o artigo XXVI determina que o direito à educação deve ser formulado para atingir três objetivos específicos:

(1) pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; (2) promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos; e (3) incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz.

Fazendo referência a esta citação, Mariângela Graciano (2010, p. 48), comenta que

Ao interpretar tal documento, considerando o significado das palavras e a justaposição das frases, o autor aponta para duas considerações importantes para a análise das atividades educativas identificadas no ambiente prisional. A primeira, refere-se à articulação entre a proposição de pleno desenvolvimento da personalidade humana e a responsabilidade por sua efetivação.

Quanto à formulação de uma educação direcionada a promover o fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano, Claude (2005, p. 41) descreve que

A lógica das duas ideias combinadas nos diz que, ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e a dignidade que isso acarreta, a educação também promove os direitos humanos. E, para esse pleno desenvolvimento, a educação para a dignidade deve levar em conta a lista completa dos direitos humanos: direitos pessoais, como a privacidade; direitos políticos – como a participação, bem como a busca e a divulgação de informações; direitos civis, como a igualdade e a ausência de discriminação; direitos econômicos, como um padrão de vida digno; e o direito a participar da vida cultural da comunidade. Essa análise se antecipava à visão defendida pelo brasileiro Paulo Freire em seu livro *A pedagogia do oprimido*. Freire (1973) ressalta as conexões entre a educação do povo e a autorrealização, em consequência do aprendizado e do exercício dos direitos humanos.

Tecendo novamente comentários sobre o pensamento de Claude, Mariângela Graciano (2010, p. 48) relata que

Essa dupla proposição – de que a educação só se efetiva em sua plenitude com a participação da sociedade e que seu sentido deve ser orientado para a promoção e exercício dos direitos humanos – estará presente em outras normas, nacionais e internacionais, e está vinculada tanto no que se refere à educação em geral como àquela a ser promovida nos espaços de privação de liberdade.

Ainda considerando o aspecto geral da educação, entre outros importantes instrumentos que reafirmam o direito à educação presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estão: o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (1996) e o Protocolo de San Salvador (1988), documento adotado pela Conferência Interamericana de São Salvador e recepcionado pelo Brasil em 1996.

Os artigos 13 e 14 do PIDESC tratam de alguns pontos que não constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como a generalização da educação secundária técnica e profissional e também superior a ser oferecida pelo Estado, obrigando os governos a implementá-las de forma gratuita.

Já o Protocolo de San Salvador (1988), que ratifica os termos do PIDESC (1996), se mostra um instrumento inovador na medida em que possibilita aos indivíduos, isoladamente, através de uma petição, recorrer a um tribunal internacional, no caso de violação de um direito que deve ser concretizado por meio de políticas públicas nacionais, entre eles o direito à educação.

De forma mais específica, em âmbito internacional, a educação destinada a pessoas privadas de liberdade encontra-se prevista no documento intitulado “Regras mínimas

para o tratamento de prisioneiros” (1955). Em seu item denominado “Educação e Recreio”, no artigo 77, menciona que:

1. Serão tomadas medidas para melhorar a educação de todos os presos em condições de aproveitá-la, incluindo instrução religiosa nos países em que isso for possível. A educação de analfabetos e presos jovens será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. 2. Tanto quanto possível, a educação dos presos estará integrada ao sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação.

Apesar desse documento ser um marco importante na garantia do direito à educação nas prisões, as recomendações estabelecidas em seus conteúdos ainda são limitadas, e não garantem o caráter universal deste direito como aponta Mariângela Graciano (2010, p. 58).

A formulação comporta aspectos ambíguos em relação ao papel do Estado na promoção da educação e também sobre a própria noção de educação anunciada. Reconhece a obrigatoriedade do Estado apenas em relação à alfabetização, torna facultativa a integração da educação ofertada nas prisões ao sistema regular de ensino e inclui a instrução religiosa entre as medidas a serem adotadas para melhorar a educação dos presos. O texto oscila entre afirmar o direito à educação formal e considerar educação qualquer prática que envolva treinamento, ensino ou instrução.

No entanto, na Declaração de Hamburgo (1997), o direito à educação dos apenados deu passos significativos. Em seu texto (tema 8, item 47), consta o direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem:

[...] a) proporcionando a todos os presos informação sobre os diferentes níveis de ensino e formação, e permitindo-lhes acesso aos mesmos; b) elaborando e implementando nas prisões programas de educação geral com a participação dos presos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações em matéria de aprendizagem; c) facilitando que organizações não governamentais, professores e outros responsáveis por atividades educativas trabalhem nas prisões, possibilitando assim o acesso das pessoas encarceradas aos estabelecimentos docentes e fomentando iniciativas para conectar os cursos oferecidos na prisão aos realizados fora dela.

É importante mencionarmos que anteriormente à Declaração de Hamburgo, em maio de 1990, duas importantes resoluções (1990/20 e 1990/24) foram acatadas pelo Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU) a respeito da educação no universo prisional. De acordo com Elionaldo Julião (2009, p. 202):

Dentre as recomendações mais significativas dos documentos para os Estados Membros, destacam-se: que proporcionem diversos tipos de educação que contribuam para a prevenção do delito, a reinserção social dos reclusos e a redução dos casos de reincidência; que as políticas de educação em espaços de privação de liberdade orientem-se no desenvolvimento de toda a pessoa, levando em consideração os seus antecedentes de ordem social, econômica e cultural; que todos os reclusos devem gozar do acesso à educação, sendo incluídos em programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades recreativas, religiosas e culturais, educação física e desporto, educação social, ensino superior e serviços de biblioteca; que a educação deve constituir-se como elemento essencial do sistema penitenciário, não devendo existir impedimentos aos internos para que participem de programas educacionais oficiais; e que devem propiciar os recursos necessários à equipe e docentes para que os reclusos possam receber a instrução adequada.

Ainda em 1990, outras significativas resoluções (45/111 e 45/122) foram aprovadas no sentido de garantir os princípios básicos para o tratamento de presos, nelas ficaram estabelecidas que todas as pessoas em situação de privação de liberdade têm o direito de participar de atividades culturais e educativas, cujo propósito baseia-se no desenvolvimento pleno da pessoa humana.

Dessa forma, em linhas gerais, além dos documentos norteadores aqui citados que tratam da educação para pessoas privadas de liberdade, temos: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Hamburgo (1999), o Marco de Ação de Dacar (2001) e o Marco de Ação de Belém (2009). Vale destacar que tais documentos foram ordenados em conferências promovidas pela UNESCO/ONU, sendo o Brasil o signatário.

#### 4. O Panorama da Educação no Sistema Prisional de Pernambuco

Em Pernambuco há 23 unidades prisionais, 20 delas contam com assistência educacional como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1

UNIDADE PRISIONAL	ESCOLA	MUNICÍPIO
Colônia Penal Feminina do Recife - CPFRR	Olga Benário Prestes	Recife
Presídio Juiz Antônio Luiz Lins de Barros - PJALLB	Prof. Joel Pontes	
Presídio ASP Marcelo Francisco Araújo - PAMFA	Prof. Joel Pontes *	
Presídio Frei Damião de Bozzano - PFDB	Nossa Senhora das Graças	
Colônia Penal Feminina de Abreu e Lima - CPFAL	Irmã Dulce	Abreu e Lima
Centro de Observação Criminológica e Triagem Prof. Everardo Luna - COTEL	Não há unidade escolar	
Presídio de Igarassu - PIG	Dom Hélder Câmara	Igarassu
Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico - HCTP	Médico Ruy do Rego Barros	Itamaracá
Penitenciária Agroindustrial São João - PAISJ	Juiz Antônio Luiz Lins de Barros	
Penitenciária Prof. Barreto Campelo - PPBC	Poeta Olegário Mariano	
Presídio de Itaquitinga - PIT	Não há unidade escolar	Itaquitinga
Presídio de Vitória de Santo Antão - PVSA	Amélia Coelho*	Vitória de Santo Antão
Penitenciária Dr. Ênio Pessoa Guerra - PDEPG	Paulo Freire	Limoeiro
Presídio Rorinildo da Rocha Leão - PRRL	Padre André Albert Coopman	Palmares
Penitenciária Juiz Plácido de Souza - PJPS	Gregório Bezerra	Caruaru
Penitenciária de Tacaimbó - PTAC	Não há unidade escolar	Tacaimbó
Centro de Ressocialização do Agreste - CRA	Monsenhor Aldemar da Mota Valença	Canhotinho
Presídio de Santa Cruz do Capibaribe - PSC	Dr. Adilson Bezerra de Souza *	Santa Cruz do Capibaribe
Presídio Des. Augusto Duque - PDAD	Profª Odete D'Andrada Alves	Pesqueira
Presídio Adv. Brito Alves - PABA	Dircélio Ferreira de Paiva Jr.	Arcoverde
Colônia Penal Feminina de Buíque - CPFBB	Vigário João Inácio *	Buíque
Presídio de Salgueiro - PSAL	CEJA Profª. Mª da Conceição Cisneiro Sampaio *	Salgueiro
Penitenciária Dr. Edvaldo Gomes - PDDG	Bento XVI	Petrolina

\* Anexo escolar - constitui uma extensão de uma Unidade de Ensino localizada fora da unidade prisional.

Fonte: elaborado pelo autor



A presença de escolas nos estabelecimentos carcerários do estado é fruto de uma parceria entre a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH), através da SERES e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE).

Cabe a SERES disponibilizar e garantir espaços físicos adequados para o funcionamento escolar, assim como designar agentes penitenciários para prestar apoio pedagógico à gestão escolar nas unidades prisionais.

Quanto a SEE-PE, a sua responsabilidade é dispor de professores, gestores escolares, pessoal administrativo, material pedagógico, merenda e recursos financeiros, além de garantir, junto às escolas, a certificação dos estudantes que concluírem o ensino fundamental ou médio e a emissão de declarações para fins escolares e judiciais.

A educação ofertada para as Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) ocorre através da EJA, sendo ofertado o Ensino Fundamental, estruturado em fases (I, II, III e IV) e o Ensino Médio, distribuídos em módulos (I, II e III). Visando ampliar o atendimento, algumas unidades prisionais contam ainda com Programas de correção de fluxo, a exemplo do Programa Paulo Freire e Projovem.

Os detentos também têm a possibilidade de obter a certificação da EJA através de exames de certificação estadual (Supletivo) e federal (ENCCEJA - PPL), conforme prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Resolução N° 03 CNE/CEB de 15 de junho de 2010.

## **5. O Campo de Investigação**

A pesquisa de campo foi realizada no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP), especificamente junto aos professores da Escola Estadual Médico Ruy do Rêgo Barros.

A unidade psiquiátrica foi construída na década de 1980 e está localizada na Ilha de Itamaracá, em uma região de difícil acesso, que atualmente a abriga 337 internos entre homens e mulheres, sendo qualificada como uma unidade mista.

A escola possui capacidade para atender 300 estudantes e conta com 289 internos matriculados, ofertando o ensino fundamental e médio na modalidade da EJA nos turnos da manhã e da tarde. A escola conta com 19 profissionais que atuam na unidade de ensino, sendo 10 professores regentes. A coleta de dados ocorreu junto aos professores e a gestão da escola. No que diz respeito ao tipo de instrumento de investigação utilizado, adotamos a entrevista semiestruturada por entendermos ser a técnica mais pertinente ao que se propões este artigo.

A Escola Médico Ruy Lins de Barros foge completamente ao que definimos, em matéria de estrutura, como escola. É um grande “galpão” onde as divisórias só existem na sala da direção, secretaria, biblioteca, laboratório de informática e cozinha. Já as “salas de aula” são separadas por cadeiras e armários, e as aulas são ministradas em único espaço.

## **6. Análise dos Resultados**

Visando compreender a relação entre educação e ressocialização, bem como o papel que a escola vem exercendo no interior do HCTP-PE, optamos por abordar os seguintes pontos: o que versa a LEP e o Código Penal Brasileiro (CPB) com respeito à ressocialização e à assistência educacional; a percepção dos professores em relação a essas duas temáticas; como ocorre o processo de formação continuada dos docentes que atuam no sistema prisional.

## **7. Educação e Ressocialização**

Nos mais importantes dicionários de língua portuguesa, ressocializar é tornar a socializar. A palavra também tem a seguinte definição no dicionário de sociologia de Enrique Ibañez e Roberto Brie (2001, pp. 133-134): “É o processo pelo qual o indivíduo volta a internalizar as normas, pautas e valores – e suas manifestações – que havia perdido ou deixado”.

No que concerne à função ressocializadora atribuída à educação ofertada no sistema penitenciário no Brasil, esta se encontra expressa na LEP (Lei nº 7.210, 1984), nos artigos 10 e 11, onde prevê que a “assistência oferecida ao preso tem como objetivo prevenir o crime e preparar o indivíduo ao retorno à sociedade”.

Observando o conceito de ressocialização e o que propõe a LEP, inicialmente nos pareceu claro que tal propósito não se aplicaria ao HCTP, uma vez que a unidade abriga reclusos, portadores de transtorno psíquico, incapazes de compreender a atitude criminosa de seus atos, como expõe o CPB no caput do artigo 26, sendo esses sujeitos juridicamente qualificados como inimputáveis, não sendo submetidos à pena, mas sim a medidas de segurança. Nessa direção, a tripla função da pena defendida por Michelle Perrot (1988, p. 23): punir, proteger e corrigir (ressocializar), não se aplicaria a criminosos portadores de distúrbio mental. Nessa perspectiva, o objetivo da pena se restringiria a uma única função, proteger a sociedade isolando o malfeitor.

Levando em consideração esse raciocínio, a escola nada poderia fazer para contribuir para a ressocialização dos internos, uma vez que estariam todos fadados

apenas ao isolamento. Porém, esse panorama inicialmente construído mudou quando entramos em contato com os docentes que, de forma bastante esclarecedora, relataram que muitos internos, após serem submetidos à intervenção clínica, passavam a ter discernimento dos atos que cometeram e que se medicados, a depender da gravidade de sua patologia, possuíam condições de voltar ao convívio social. Os professores atribuíram a culpa pelos delitos cometidos pelos internos ao descaso de seus familiares e à negligência do Estado; alegaram que se tivessem sendo tratados, dificilmente teriam praticado algum ato ilícito. Dessa forma, explicaram que os crimes cometidos pelos internos ocorreram no momento de surto e de delírio provocados pela falta de uso do medicamento e que, quando recolhidos à unidade e tratados, passam a não mais oferecer risco à sociedade.

Porém, vale destacar que, o prazo de duração das medidas de segurança é indeterminado, podendo se converter em internação perpétua, ou seja, o sujeito será privado da sua liberdade enquanto não for cessada a sua periculosidade. Assim a lei não fixa um prazo máximo de tempo de internamento, mas sim um prazo mínimo, de um a três anos (CP, art. 97, 1º), que serve apenas como marco para a realização do primeiro exame de verificação de cessação de periculosidade que ocorre através de perícia médica (CP, art. 97, § 2º), onde será verificado o transtorno psíquico do recluso.

Ao perguntarmos aos professores sobre a contribuição da escola nesse processo de retorno ao convívio social dos internos, ficou notório que a sua contribuição não ocorre através de um planejamento pedagógico. Os docentes entendem que isso ocorre no dia a dia da escola, na relação de respeito e cuidados que os professores têm com os internos e na escuta de seus problemas. Assim, a escola é vista como espaço de encontro, de socialização, e constitui um elemento de resistência em um ambiente que se fecha para o mundo.

Corroborando tal ideia, Erving Goffman (2008, p. 11) classifica as unidades prisionais como “instituições totais”, cujo objetivo, em sua constituição, é a exclusão do indivíduo do mundo originário, a fim de que, confinado, absorva completamente as regras internas.

[...] uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada.

Comungando do mesmo raciocínio de Erving Goffman, Augusto Thompson (1980) relata que aquele que ingressa na prisão submete-se a um processo de assimilação conhecido como *prisonização* (adquirir a cultura de uma unidade social na qual foi

colocado, a ponto de se tornar característico dela). Com isso, o indivíduo dissocializa-se da vida livre, extramuros, e socializa-se à vida da prisão.

Em linhas gerais, os argumentos pautados na reinserção social dos sujeitos em um hospital de custódia não têm como principal instrumento a educação e a qualificação profissional como recurso utilizado para se alcançar tal objetivo, como traz a SERES em seu site instrucional. O retorno dos internos ao convívio social está condicionado, sobretudo, à assistência à saúde, prevista na LEP, sendo esta a protagonista nesse processo. Dessa forma, a ideia de hospital atribuída a esse espaço soa mais pertinente do que a concepção de presídio, uma vez que tem como objetivo ofertar tratamento psiquiátrico aos internos para que, controlados, não representem risco à sociedade.

## **8. A Formação dos Professores**

A formação continuada em serviço para professores que atuam no espaço de privação de liberdade é algo bastante recente no estado de Pernambuco. Seu início deu-se em 2015 e foi promovido pela Secretaria de Educação do Estado Pernambuco (SEE-PE) através da Gerência de Educação de Jovens e Adultos e Idosos (GEJAI). Esse primeiro momento formativo tinha como principal finalidade definir a proposta pedagógica das escolas situadas nos estabelecimentos carcerários.

Durante o processo formativo do qual participamos, os docentes que atuavam no HCTP - PE não hesitaram em se posicionar, destacando que a proposta pedagógica desenhada para a educação nas prisões não atendia à realidade, enfatizando que os internos assistidos pela escola são portadores de distúrbios psíquicos, estando a unidade de ensino inserida em um contexto completamente diferente das demais escolas existentes no cárcere. Atualmente as formações dos professores que atuam no estabelecimento psiquiátrico são realizadas em conjunto com os demais docentes que atuam no sistema penitenciário, não havendo uma atuação pedagógica formativa que leve em consideração as especificidades dos docentes que atuam nesse ambiente. Dessa forma, os professores entendem que a formação continuada em serviço promovida pela SEE-PE, apesar de constituir uma ação importante, pouco contribui para sua prática docente.

Vale destacar novamente que as ações formativas em serviço em ambientes prisionais é algo novo no estado, apesar das unidades prisionais já contarem, em seu interior, com a existência de escolas há bastante tempo. Os estudos que tratam sobre a EJA em contexto de privação de liberdade é algo ainda pouco investigado nas academias e, quando se trata da educação em Hospitais de custódia, a invisibilidade de trabalhos se acentua ainda mais, quase não havendo registro de estudos no país acerca da temática.

Tal panorama dificulta a promoção de ações destinadas à formação dos docentes que atuam nesse espaço marcado historicamente pelo esquecimento, sobretudo quando temos reunidos em um único ambiente duas populações marginalizadas pela sociedade: criminosos e loucos<sup>4</sup>.

## 9. O Papel da Escola

A escola no HCTP-PE tenta reproduzir a vivência de uma escola extramuros, dedicando-se a repassar os conteúdos previstos para EJA. Quando perguntamos para os docentes sobre como é ensinar para estudantes que apresentam distúrbio psiquiátrico, se há dificuldade na aprendizagem, os professores foram incisivos respondendo negativamente, explicando que a maioria dos internos não possui deficiência mental (incapacidade biológica de ordem intelectual) e sim apresentam um quadro de doença mental (condição que é manifestada por um distúrbio no comportamento que em tese não compromete gravemente a sua cognição) ligados a neuroses, psicoses, transtorno bipolar e principalmente a esquizofrenia, diagnóstico mais frequente encontrado na unidade psiquiátrica. Assim, de acordo com os docentes, grande parte dos estudantes não apresenta dificuldade na aprendizagem, e que o uso diário de medicamentos controlados é o que atrapalha. Ao perguntarmos aos docentes sobre a importância de se ter uma escola nesse ambiente tão particular, surgiram diferentes respostas: porque ajuda a manter a mente dos internos ocupada, por ser o único local onde são tratados de forma humanizada, por proporcionar a saída dos pavilhões, por ser um espaço de encontro e de aprendizagem. Neste sentido, Onofre (2007, p. 25) destaca que

Quaisquer que sejam os papéis possíveis apontados para a escola – preencher o tempo, distrair a mente, sair das celas, conquistar benefícios jurídicos, aprender a ler, escrever e fazer contas, ser aprovado nas provas – ela é percebida pelos alunos como algo positivo dentro da penitenciária. É um lugar onde vivem experiências numa situação de interação, em que existe a possibilidade de respeito mútuo, da troca e da cooperação, o que contribui para que a pena possa ser vivida de maneira mais humana.

Neste sentido, a ideia de escola como espaço de afetividade, que contribui para humanização dos internos é bastante enfatizada na fala dos professores; e citam que a única coisa que o recluso pode contar dentro do estabelecimento psiquiátrico é com a escola.

---

<sup>4</sup> Levando aqui em consideração que o referido sistema ainda pauta o tratamento de seus custodiados na lógica manicomial.

Corroborando desse sentimento, Lorena Torquato Videira (2014), em seu artigo intitulado “Depois das grades tortas: Reflexos do tratamento manicomial em pacientes de HCTP”, descreve, fazendo menção à escola:

É, para eles, a única parte boa da instituição. Há aulas e campeonatos de videogame e de teatro, além de providenciarem a decoração para os eventos. A arte é um modo de expressão e de contato com a própria subjetividade e, neste sentido, extremamente terapêutica. (Videira, 2014, “Considerações finais”, para. 20)

Os docentes salientam que grande parte dos crimes cometidos pelos internos são contra familiares, o que levam os mesmos a abandoná-los. Com isso, a escola vem constantemente ajudando os internos, promovendo campanhas de doação de material de higiene e vestuário. O gestor da unidade de ensino relata, ainda, que apesar de alguns internos já terem tido sua medida de segurança suspensa, continuam na unidade psiquiátrica por não terem para onde ir. É nesse ambiente que a escola se potencializa como um espaço de acolhimento e de humanização rompendo a lógica do encarceramento e definindo seu papel.

Podemos dizer, portanto, que embora a escola não conte com uma proposta pedagógica muito clara direcionada à reabilitação do interno, isso acontece na medida em que ela oportuniza aos estudantes um ensino não apenas pautado na aprendizagem dos conteúdos, mas sim alicerçada em uma pedagogia da afetividade. Isso é expresso na fala do gestor da unidade de ensino quando cita que para atuar na escola é necessário gostar de gente. Trate-se de um espaço que torna o cumprimento da medida de segurança algo mais humano e mantém o interno conectado com o mundo.

## **10. Considerações Finais**

No início da investigação, ao debruçarmo-nos sobre a Lei de Execução Penal, o Código Penal Brasileiro e as informações que tínhamos sobre o HCTP - PE, construímos a seguinte hipótese: a escola existente dentro da unidade psiquiátrica constituía um mero passatempo para os reclusos, uma vez que os mesmos não possuíam discernimento para compreender o delito que haviam cometido, tendo em vista seu estado de saúde mental. Neste sentido, ações pedagógicas direcionadas para contribuir para o processo de ressocialização dos internos seriam ineficazes. Entendemos que a idealização de tal cenário traz um pouco do estereótipo construído pela sociedade, sobretudo quando se trata de um hospital psiquiátrico que abriga delinquentes. O pensamento é que estávamos diante de pessoas desprovidas de qualquer senso de humanidade (criminosos e loucos) incapazes de retornar à sociedade e que deviam ser “duplamente” penalizados. Neste

sentido, o hospital de custódia reuniu, em único local, "duas das realidades mais deprimentes das sociedades modernas – asilo de alienados e prisão – e, do outro, dois fantasmas mais trágicos que nos ‘perseguem’ a todos – o criminoso e o louco”. (Carrara, 2010, p. 17).

Assim que iniciamos nosso trabalho de campo, nossa hipótese foi sendo desconstruída, passamos a estar diante de uma realidade bem diferente. O contato com o corpo docente que atua no hospital psiquiátrico foi fundamental para a formulação dessa nova concepção. Iniciamos nossa entrevista junto aos professores, convictos das respostas que iríamos obter e o que aconteceu foi bem diferente e bastante revelador. Inicialmente indagamos como era possível desenvolver ações educacionais direcionadas para a ressocialização de reclusos que cometeram crimes e são considerados inimputáveis pela justiça? Tínhamos o entendimento de que era uma tarefa impossível desenvolver ações pedagógicas direcionadas para promover a ressocialização de pessoas que cometeram delitos e não eram capazes de entender o caráter ilícito de sua ação. Porém, os professores nos revelaram que grande parte dos crimes praticados pelos internos ocorreram em virtude de os mesmos não terem recebido os cuidados médicos necessários durante o convívio com seus familiares e que os atos delitivos por eles realizados poderiam ter sido evitados, caso tivessem fazendo uso regular de medicamentos, tendo em vista que os crimes cometidos são provocados por surtos psicóticos. Os docentes alegam que após serem recolhidos para a unidade psiquiátrica e serem submetidos à intervenção clínica, passam a recuperar sua consciência e ter entendimento do ato que cometeram, uma vez que a grande maioria são portadores de doença mental e não de deficiência mental, como já abordamos.

Com o fito de entendermos como se dava o processo formativo dos professores para atuar em um ambiente tão *sui generis*, indagamos aos professores como ocorre seu processo de formação continuada para atuar nesse ambiente. Eles explicaram que tal ação é realizada pela Secretaria Estadual de Educação, responsável pelas escolas existentes no sistema penitenciário, mas que não contemplava as especificidades da educação ofertada no HCTP-PE. Por fim, perguntamos sobre os desafios enfrentados por esses profissionais no cotidiano de uma escola inserida em um hospital de custódia. Neste sentido, a equipe gestora relatou a dificuldade de se trabalhar em um ambiente ambíguo, que reúne ações educativas, de segurança e saúde e que, diante desse cenário, a escola tenta se adaptar aos limites que lhe são impostos em razão da dinâmica da unidade hospitalar e carcerária.

Diante dos temas abordados nesse trabalho, ficou claro que a unidade de ensino, apesar de não ter uma ação pedagógica definida direcionada para a ressocialização do

recluso, esse processo ocorre através do tratamento humanizado ofertado aos estudantes, traduzidos através da escuta e do acolhimento, de ações culturais que privilegiam a integração dos alunos e no trabalho de fortalecimento da autoestima desses sujeitos que, na sua grande maioria, são abandonados por seus familiares. Dessa forma, ratificamos a presença de um processo educativo vivenciado na escola, baseado na afetividade, onde há um entrelaçamento entre educação e humanização. Sem o propósito de esgotar a temática aqui abordada nesse trabalho, esperamos ter contribuído para dar visibilidade a um assunto tão pouco explorado no universo acadêmico, que é a educação para pessoas privadas de liberdade em hospitais psiquiátricos.

## Referências

- Araújo, D. A. C. (2005). *Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: Um Olhar Sobre Paranaíba*. (Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, Faculdade de Educação – UNICAMP). Texto recuperado de [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253061/1/Araujo\\_DoracinaAparecidadeCastro\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253061/1/Araujo_DoracinaAparecidadeCastro_D.pdf)
- Conselho Nacional de Justiça (2014, junho). *Novo diagnóstico de pessoas presas no Brasil* [Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas – DMF]. Texto recuperado de [http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/diagnostico\\_de\\_pessoas\\_presas\\_correcao.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/diagnostico_de_pessoas_presas_correcao.pdf)
- Carrara, S. (2010). A história esquecida: os manicômios judiciais no Brasil. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 20(1), 16-29. Texto recuperado de [https://app.uff.br/slab/uploads/3-A\\_HIST%C3%93RIA\\_ESQUECIDA.pdf](https://app.uff.br/slab/uploads/3-A_HIST%C3%93RIA_ESQUECIDA.pdf)
- Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988*. (1988). Brasília, DF. Texto recuperado de [https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp](https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp)
- Fernandes, M. G. S. (2006). *Tempo de cárcere. Um estudo sobre as significações que os presidiários estão construindo sobre suas experiências educacionais na situação carcerária*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT). Texto recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2816/Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf?sequence=1>
- Foucault, M. (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (2009 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Graciano, M., & Schilling, F. (2008). A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. *Revista Estudos de Sociologia*, 13(25), 111-132. Texto recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148/934>
- Institucional – SERES – Secretaria Executiva de Ressocialização (2019, abril 16). Acesso à Informação [Secretaria de Justiça e Direitos Humanos – SJDH]. Texto recuperado de <http://www.lai.pe.gov.br/web/seres/institucional>
- Julião, E. F. (2002). Análise da Política Pública de Educação Penitenciária. *Teias*, 03(6), 01-09. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23926/16899>
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014* (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)
- Lei nº 7.210, de 11 julho de 1984* (1984). Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm)



Ministério da Educação (2000). *Parecer CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO n. 01, de 07 de junho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. Texto recuperado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)

Ministério da Justiça e Segurança Pública (2019). *Levantamento nacional de informações penitenciárias (atualização junho de 2017)*. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional.

Moreira, F. A (2008). *A Política de educação de jovens e adultos em regime de privação de liberdade no estado de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – FEUSP). Texto recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-103043/pt-br.php>

Videira, L.T. (2014). *Depois das grades tortas: Reflexos do tratamento manicomial em pacientes de HCTP*. *Portal Educação*. Texto recuperado de <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/depois-das-grades-tortas-reflexos-do-tratamento-manicomial-em-pacientes-de-hctp/57110#>



## 10.

# Visão e Conhecimento dos Agentes Comunitários de Saúde e dos Usuários Acerca do Núcleo Ampliado de Saúde da Família

Karla Cristina Walter<sup>1</sup>

Micheline Veras de Moura<sup>2</sup>

João Paulo Assunção Borges<sup>3</sup>

Luana Thomazetto Rossato<sup>4</sup>

### Resumo

No Brasil, coexistem diferentes formatos de serviços de Atenção Primária à Saúde (APS). A Estratégia Saúde da Família (ESF) representa a principal forma de oferta de serviços básicos e os agentes comunitários de saúde (ACS) são profissionais que possibilitam vínculo entre usuários e serviços. *Objetivo:* avaliar a visão e conhecimento dos ACS e usuários acerca do Núcleo Ampliado de Saúde da Família (NASF) das Unidades Básicas de Saúde da Família (UBSF). *Método:* Estudo quantitativo, exploratório, conduzido por meio de entrevistas semi-estruturadas. *Resultados/Discussão:* verificou-se predomínio do sexo feminino (97,56 %) entre os ACS. Destes, 100% (n=41) residiam na área de abrangência da UBSF. A maior parte dos ACS demonstrou conhecer o NASF e seus objetivos. No entanto, o conhecimento dos usuários acerca do NASF é insuficiente. *Conclusão:* É preciso aprimorar a comunicação entre os ACS e a comunidade com vistas a garantir maior acesso aos serviços ofertados pela APS.

**Palavras-Chave:** Educação em saúde; Atenção Primária à Saúde; Núcleo Ampliado de Saúde da Família; Agentes Comunitários de Saúde; Comunidade.

### Vision and Knowledge of Community Health Agents and Users about Family Extended Health Center

#### Abstract

In Brazil, different formats of Primary Health Care (PHC) services coexist. The Family Health Strategy (FHS) represents the main form of provision of basic services and the community health agents are professionals that enable the link between users and services. *Objective:* To evaluate the view and knowledge of community health agents and users about the Extended Family Health Center of the Basic Family Health Units. *Method:* Quantitative, exploratory study conducted through semi-structured interviews. *Results / Discussion:* there was a predominance of females (97.56%) among the community health agents. Of these, 100% (n = 41) resided in the area covered by Basic Family Health Units. Most community health agents have demonstrated knowledge of Extended Family Health Center and its objectives. However, users' knowledge about Extended Family Health Center is insufficient. *Conclusion:* Communication between community health agents and the community needs to be improved to ensure greater access to services offered by PHC.

**Keywords:** Health Education; Primary Health Care; Extended Family Health Center; Community Health Agents; Community.

---

<sup>1</sup> Doutoranda pela Universidade de Coimbra - UC. Professora dos Cursos Saúde do Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos (IMEPAC), Araguari-MG e Coordenadora do Curso de Enfermagem do IMEPAC/Araguari. E-mail: karla.cris@imepac.edu.br

<sup>2</sup> Doutoranda pela Universidade Coimbra - UC. Enfermeira do Hospital Universitário Onofre Lopes/UFRN. E-Mail: michelineverasenf@yahoo.com

<sup>3</sup> Doutor em Atenção à Saúde pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG. Enfermeiro da Estratégia Saúde da Família e Professor do curso de Enfermagem do IMEPAC/Araguari. E-mail: enf\_joaopaulo@yahoo.com.br.

<sup>4</sup> Doutoranda em Ciências da Saúde - Universidade Federal de Uberlândia. Nutricionista do Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica e Professora do IMEPAC/Araguari. E-Mail: luanathrossato@hotmail.com

## **Introdução**

A partir das definições legais estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 e da Lei Orgânica de Saúde, se iniciou o processo de implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), assim afirmou-se a importância de promover a saúde como direito fundamental de cidadania, cabendo ao Estado a obrigação de garanti-la a todos os cidadãos (Conselho Nacional de Secretários de Saúde, 2003). Na época era necessária uma assistência médico-sanitarista de caráter universal, integral e com acesso igual para todos os indivíduos (Maio & Lima, 2009).

A Atenção Primária à Saúde (APS) ou Atenção Básica (AB) é definida como o primeiro nível de assistência dentro do sistema de saúde, caracterizando-se, principalmente, pela continuidade e integralidade da atenção, além da coordenação da assistência dentro do próprio sistema, da atenção centrada na família, da orientação e participação comunitária e da competência cultural dos profissionais (Starfield, 2002).

Baseado em experiências anteriores bem-sucedidas, o Ministério da Saúde (MS) com o intuito de ampliar os investimentos da AB, em 1991, cria o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Hoje, no Brasil, coexistem diferentes formatos de serviços da APS considerando particularidades regionais do País, modelos e capacidade de gestão, concepções e demandas das populações (Starfield, 2002).

O PACS teve por objetivo reduzir os elevados indicadores de morbidades e mortalidades materna e infantil (Santos, Mintem, & Gigante, 2009). Contudo, não era requisito o grau de escolaridade para desempenhar o papel de Agente Comunitário de Saúde (ACS), apenas a necessidade de não ser analfabeto. Mas com a Lei nº 10.507, de 12 de julho de 2002, mudou esta realidade e um dos requisitos mínimos para a prática da profissão passou a ser o ensino fundamental completo e a obrigatoriedade de residir na área em que atua (Santos, Mintem, & Gigante, 2009).

Nesse sentido, surgiu em 1994 e inicialmente voltado para estender a cobertura assistencial em áreas de maior risco social, o Programa de Saúde da Família (PSF) aos poucos adquiriu centralidade na agenda governamental (Souza, 2002). Posteriormente, em 1999, passa a se chamar Estratégia de Saúde da Família (ESF), sendo considerado como uma estratégia estruturante dos sistemas municipais de saúde, com a finalidade de reorientar o modelo assistencial e imprimir uma nova dinâmica na organização dos serviços e ações de saúde. A ESF incorpora os princípios do SUS e se aproxima dos pressupostos da APS (Souza, 2002).

Neste sentido, a ESF visa à reorganização do modelo assistencial, com o intuito de fortalecer a proposta de mudança do enfoque curativo para o preventivo e integral,

priorizar ações de promoção e educação em saúde e reorganizar os serviços de saúde na busca da universalidade, integralidade e equidade (Fernandes, Bertoldi, & Barros, 2007). Além disso, a ESF segue uma linha de elevada cobertura populacional, facilidade no acesso e atendimento integral dos indivíduos em seu contexto familiar (Fernandes, 2007).

Assim, para ampliar a atuação da ESF, o MS implantou os Núcleos de Apoio à Saúde da Família, atualmente denominado Núcleo Ampliado de Saúde da Família (NASF), mediante a Portaria GM nº 154, de 24 de janeiro de 2008 (Ministério da Saúde, 2010). A criação do NASF vem proporcionar um serviço especializado, uma vez que seu trabalho deve apoiar as equipes da ESF quanto à responsabilização do processo de assistência, garantindo a integralidade da atenção em todo sistema de saúde, estabelecendo a contribuição de distintas especialidades e profissionais na construção de rede compartilhada entre a referência e o apoio (Andrade, Quandt, Campos, Delziovio, Coelho, & Moretti-Pires, 2012).

Os NASF são constituídos por equipes compostas por profissionais de diferentes áreas de conhecimento, que atuam em parceria com os profissionais das equipes de ESF, compartilhando as práticas em saúde nos territórios, atuando diretamente no apoio às equipes e na unidade na qual o NASF está vinculado (Ministério da Saúde, 2010). Estas, desenvolvem ações intersetoriais e interdisciplinares, promoção, prevenção, reabilitação da saúde e cura, além da humanização de serviços, educação permanente e a organização territorial dos serviços de saúde (Ministério da Saúde, 2010). Portanto, o objetivo do NASF é de ampliar a abrangência e o escopo das ações da APS (Ministério da Saúde, 2010).

Assim, é necessário que haja uma interação entre os integrantes da ESF, porta de entrada para o SUS, e a equipe do NASF para que o usuário do serviço tenha acesso ao respectivo atendimento global que tais serviços disponibilizam. Neste sentido, é fundamental que toda a equipe da ESF reconheça a existência, assim como a finalidade e importância do NASF no atendimento à população a fim de integrar os respectivos serviços. Caso contrário, a estratégia definida com a criação desses programas não será alcançada.

Diante disso, este trabalho teve como objetivo avaliar o conhecimento dos usuários e dos ACS acerca do papel do NASF nas Unidades Básicas de Saúde da Família (UBSF) de um município no Sudeste do Brasil.

## **Materiais e Métodos**

Trata-se de um estudo de caráter exploratório, baseado na coleta e análise de depoimentos dos voluntários. O estudo foi realizado em oito UBSF nas quais há atuação da equipe do NASF, no município de Araguari – Minas Gerais, no Sudeste do Brasil.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada, previamente agendada, com todos os ACS, vinculados aos NASF, num total de 41 ACS. Quanto aos usuários, a seleção dos participantes foi realizada através de uma escolha de 80 pessoas voluntárias para participarem da entrevista, que estivessem presentes em cada UBSF pesquisada no mesmo dia da realização da pesquisa com os ACS, sem que houvesse qualquer vínculo ou tendência.

O questionário era composto por questões socioeconômicas e demográficas e uma entrevista semi-estruturada contendo perguntas sobre o NASF. O instrumento de coleta de dados foi direcionado para buscar e captar a percepção do sujeito sobre a atuação do referido programa relacionado aos ACS, a partir da leitura de outros artigos, previamente analisados. Para maior sigilo das informações relativas aos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados não foram identificados. As entrevistas foram realizadas individualmente, em local reservado no período da manhã em que todos os ACS envolvidos, estivessem presentes e o fluxo de pessoas fosse maior. A análise do material foi realizada buscando-se identificar semelhanças e desigualdades em relação a cada tópico da entrevista.

Todos os sujeitos da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, que informava os objetivos da pesquisa e esclarecendo seus direitos.

Os dados foram armazenados em um banco de dados do Microsoft Office Excel® para a elaboração das tabelas e gráficos. Com isso, foi feita uma análise descritiva dos dados quantitativos utilizando-se de valores absolutos e relativos, bem como o estudo de variáveis relevantes sendo elas: gênero, idade, tempo de trabalho na ESF, escolaridade, o que é NASF, objetivo, importância, função do NASF, quais profissionais, atividades e horários, conhecimento de participação de atividades.

## **Resultados e Discussão**

No presente estudo foram analisados os dados coletados durante as entrevistas com ACS e usuários das UBSF acerca do conhecimento sobre o NASF, conforme apresentado na Tabela 1, quanto às variáveis: tempo de exercício na função ACS, conhecimento sobre quem pode participar das atividades, sabe a importância do NASF, sabe a função do NASF, encaminha os pacientes, faz visita com o NASF, sabe o objetivo do NASF nas visitas.

Tabela 1: Dados referentes a entrevista realizada com os Agente Comunitários de Saúde das UBSFs vinculadas ao NASF em Araguari-MG, 2017

VARIÁVEL	NÚMERO (N=41)	%
<b>Tempo de ACS</b>		
Menos de 1 ano	3	7,32
Entre 1 e 5 anos	16	39,02
Entre 6 e 10 anos	9	21,95
Mais de 10 anos	13	31,71
<b>Quem pode participar das atividades?</b>		
Qualquer pessoa	13	31,71
Moradores do bairro	25	60,97
Problemas de Saúde	3	7,32
<b>Sabe a importância?</b>		
Sim	30	73,17
Parcialmente	8	19,51
Não	3	7,32
<b>Sabe a função do NASF?</b>		
Sim	28	68,29
Parcialmente	12	29,27
Não	1	2,44
<b>Encaminha os pacientes?</b>		
Sim	41	100,00
Não	0	0,00
<b>Faz visita com o NASF?</b>		
Sim	34	82,93
Não	7	17,07
<b>Sabe o objetivo do NASF nas visitas?</b>		
Sim	30	73,17
Parcialmente	7	17,07
Não	4	9,76

Tabela 2, é possível observar o conhecimento da população acerca do NASF, quanto às variáveis: já ouviu falar em NASF, por onde conheceu o NASF, sabe para que serve o NASF, conhece alguém que já participou das atividades do NASF.

Tabela 2: Dados referentes a entrevista realizada com os usuários das UBSFs vinculadas ao NASF em Araguari-MG, 2017

VARIÁVEL	Número (n = 80)	%
<b>Já ouviu falar em NASF?</b>		
Sim	26	32,50
Não	54	67,50
<b>Se sim, por onde conheceu o NASF? *N=26</b>		
Vizinho	3	11,54
Família	1	3,85
UBSF	6	23,00
ACS	5	19,23
Propagandas nas ruas	2	7,70
Estudantes	0	0,00
Médicos	3	11,54
Outros	6	23,00
<b>Sabe para que serve o NASF?</b>		
Sim	2	2,50
Parcialmente	11	13,75
Não	67	83,75
<b>Conhece alguém que já participou das atividades do NASF?</b>		
Sim	7	8,75
Não	73	91,25

Na tabela 3, faz-se uma comparação de dados coletados que são comuns aos ACS e aos usuários, quanto as variáveis: Idade, sexo, grau de escolaridade, sabe o que é NASF, sabe os profissionais que fazem parte da equipe, sabe as atividades e os horários.



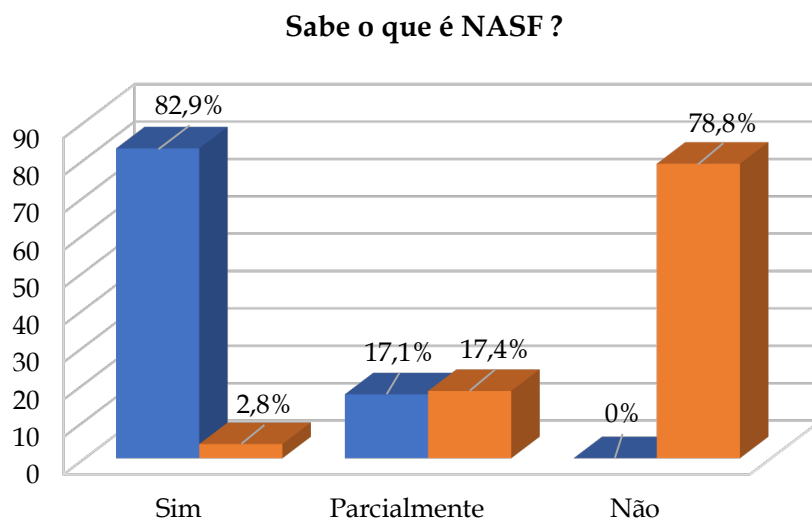
Tabela 3: Dados semelhantes referentes a entrevista realizada com os ACS e usuários das UBSFs vinculadas ao NASF em Araguari-MG, 2017

VARIÁVEL	ACS %	Usuários %
<b>Idade</b>		
Entre 20 e 40 anos	58,5	36,3
Mais de 40 anos	41,5	63,8
<b>Sexo</b>		
Feminino	97,6	51,3
Masculino	2,4	48,8
<b>Grau de escolaridade</b>		
F. incompleto	0,0	28,8
F. completo	2,4	23,8
Médio completo	51,2	23,8
Superior incompleto	9,8	2,5
Superior completo	26,8	12,5
Curso técnico	9,8	0,0
EJA	0,0	1,3
Sem escolaridade	0,0	5,0
Sem resposta	0,0	2,5
<b>Sabe o que é NASF?</b>		
Sim	82,9	3,8
Parcialmente	17,1	18,0
Não	0,0	78,8
<b>Sabe os profissionais que fazem parte da equipe do NASF?</b>		
Sim	88	0,0
Parcialmente	12,2	15,0
Não	0,0	85,0
<b>Sabe as atividades e os horários?</b>		
Sim	81	1,3
Parcialmente	12,2	7,5
Não	4,9	91,3

Para uma visualização mais imediata, da comparação entre os dois grupos, elaborámos os três gráficos que se seguem, onde, no primeiro, ao analisar a variável “sabe o que é o NASF” nos questionários dos ACS (cor azul), observa-se que de 82,9% afirma conhecer, enquanto cerca de 17,1% reconhece ter apenas um conhecimento parcial. Quando comparada essa variável com as respostas provenientes da comunidade (cor

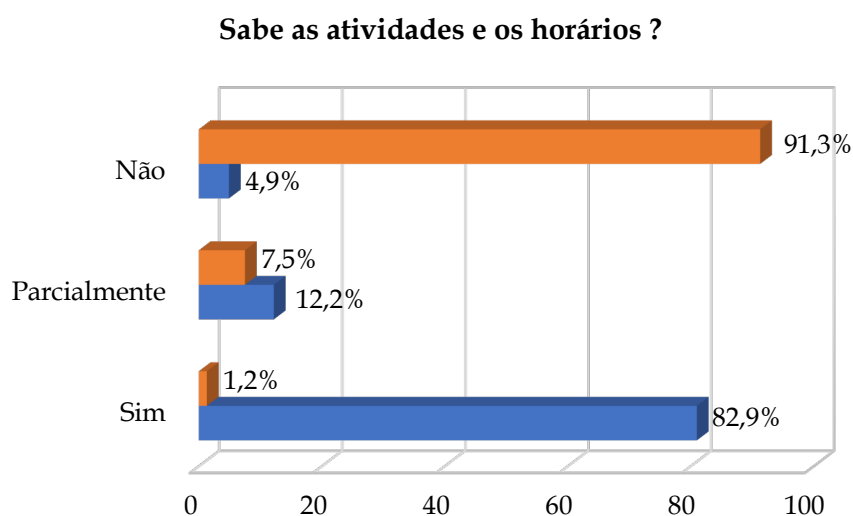
laranja) observa-se que 2,8% afirma saber, 17,4% sabe parcialmente e 78,8% reconhece não possuir qualquer conhecimento.

Figura 1: Gráfico comparativo acerca do conhecimento dos ACSs e usuários sobre o NASF nas UBSFs vinculadas ao NASF em Araguari-MG, 2017



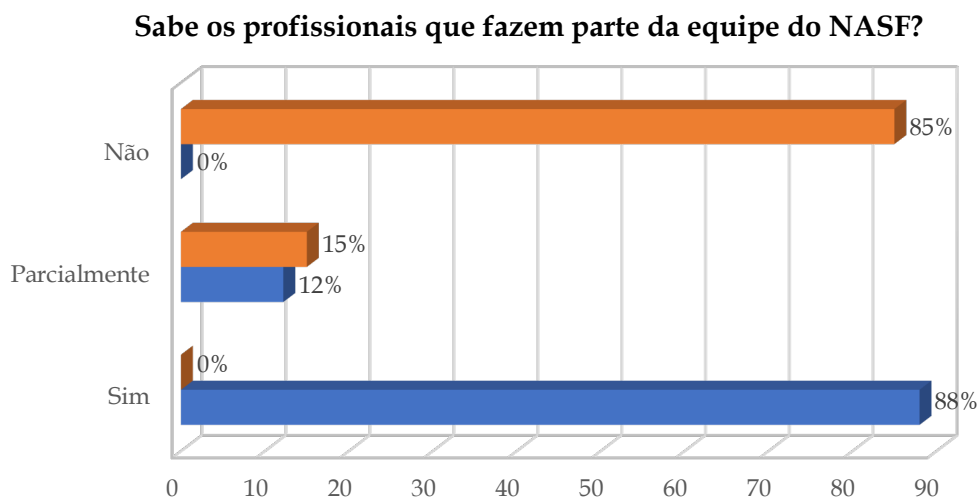
Em relação sobre o conhecimento das atividades e dos horários (cf. Fig. 2), 82,9% dos ACS dizem saber, 12,2% apenas tem conhecimento parcial e 1% desconhece. Já observando o conhecimento da população, 1,2% tem conhecimento, 7,5% tem alguma informação e 91,3% afirmam desconhecer.

Figura 2. Gráfico comparativo acerca do conhecimento dos ACSs e usuários sobre as atividades e horários do NASF nas UBSFs vinculadas ao NASF em Araguari-MG, 2017



No que diz respeito às respostas relativas à questão “sabe os profissionais que fazem parte da equipe”, constata-se (cf. Fig. 3) que 88% dos ACS afirmam saber e 12,2% sabem parcialmente; já em relação aos usuários observa-se que 15% sabem parcialmente e 85% não sabem, observado no gráfico 3.

Figura 3: Gráfico comparativo acerca do conhecimento dos ACSs e usuários sobre os profissionais que fazem parte do NASF nas UBSFs vinculadas ao NASF em Araguari-MG, 2017.



Através do estudo verificou-se a respeito dos ACS, um predomínio do sexo feminino (97,56 %) sobre o masculino (0,97%), o que corrobora a teoria de Daune-Richerd (2003) sobre a tendência da feminização em profissões da saúde, fato intimamente relacionado com a visão da mulher e seu papel de cuidadora, assumido na sociedade. Verificou-se que 100% (n=41) dos ACS residiam na área de abrangência da UBSF, o que teoricamente, confirma a ideia de que esses agentes para uma boa atuação, necessitam, de fato conhecer a realidade daquela região, para uma boa resolubilidade.

A parte da pesquisa que se refere ao conhecimento dos ACS sobre o NASF mostrou que 82,92% sabiam o que era, em que o parâmetro utilizado foi os possíveis e diversos conceitos acerca dele, enquanto 17,08% sabiam parcialmente o conceito.

Entretanto, o questionário que foi aplicado na comunidade, demonstra que os moradores pouco sabem o que seria o NASF, onde apenas 3,75% sabiam realmente o conceito, enquanto 78,75% não tinham nenhum conhecimento sobre o que seria. Isso pode ser justificado pela grande quantidade de fragilidades existentes como a falta de divulgação do núcleo e o próprio treinamento dos atores envolvidos no processo de saúde.

Posteriormente, foram feitas indagações aos usuários sobre eles já terem ouvido falar do NASF. Dos entrevistados, 67,5% nunca ouviu falar do programa, dos 32,5% que já ouviram falar, referiam ter obtido a informação através de amigos e vizinhos, o que revela um problema de articulação entre UBSF/NASF/ACS/comunidade. Portanto, é necessário enfatizar que mesmo que NASF não seja porta de entrada no SUS, o fluxo de encaminhamento deve ser feito através da unidade de saúde local.

Enfim, foi observado que aproximadamente n=67 (83,75%) não sabiam pra que serve, nem quais os profissionais fazem parte desse núcleo de apoio. Logo, a implantação de um serviço multidisciplinar, voltado para atenção primária à saúde tem impacto na percepção das pessoas, portanto, o fortalecimento destas praticas promovem a integralidade dos indivíduos, isto é, a falta de adesão dos muitos indivíduos nas práticas ofertadas, se deve em muito à falta de conhecimento, em outras palavras, ao problema de articulação ente as diversas esferas citadas: UBSF, NASF, ACS e comunidade.

## Conclusão

Foi possível observar que a maior parte dos ACS demonstraram conhecer o NASF. Apesar disso, o conhecimento da comunidade em relação ao serviço ainda é insuficiente. Sugere-se que seja aprimorada a comunicação entre os ACS e a comunidade, para assim, garantir que estas tenham acesso aos serviços ofertados.

É impraticável no contexto da ESF, que o conhecimento não seja compartilhado. Isso causa ruptura no processo de educação e sensibilização da população sobre as funções e objetivos da atenção primária e impede o acesso aos serviços ofertados e a efetiva implantação de programas como o NASF.

Assim, é imprescindível desenvolver mecanismos para superar os obstáculos existentes na comunicação, que abordem o enfermeiro, o médico e todos os demais profissionais presentes na UBSF, principalmente os ACS pela proximidade constante do usuário do serviço.

## Referências

- Andrade, L. M. B., Quandt, F. L., Campos, D. A., Delziovo, C. R., Coelho, E. B. S., & Moretti-Pires, R. O. (2012). Análise da implantação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família no interior de Santa Catarina. *Saúde & Transformação Social*, 3(1), 18-31. Texto recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-70852012000100005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-70852012000100005&lng=pt&tlng=pt)
- Cardoso, A., & Nascimento, M. (2010). Comunicação no Programa Saúde da Família: o agente de saúde como elo integrador entre a equipe e a comunidade. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 15, s.p. Texto recuperado de <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/comunicacao-no>

programa-saude-da-familia-o-agente-de-saude-como-elo-integrador-entre-a-equipe-e-a-comunidade/1958?id=1958

- Conselho Nacional de Secretários de Saúde (2003). *Legislação do SUS / Conselho Nacional de Secretários de Saúde*. Brasília: CONASS.
- Maio, M., & Lima, N. (2009). Fórum: o desafio SUS: 20 anos do Sistema Único de Saúde. Introdução. *Cad. Saúde Pública*, 25(7), 1611-1613. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2009000700019>
- Ministério da Saúde (2010). *Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio a Saúde da Família*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica.
- Neves, M. (2013). Anotações sobre trabalho e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 404-421.
- Souza, F., Chacur, E., Rabelo, M., Silva, L., & Villela, W. (2013). Implantação do Núcleo de Apoio à Saúde da Família: percepção do usuário. *Saúde em Debate*, 37(97), 233-240. Texto recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-11042013000200005&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042013000200005&lng=en&tlng=pt)
- Souza, G. (2016). A Percepção dos agentes comunitários de saúde quanto ao núcleo de apoio à saúde da família em Águas Lindas-Ananindeua-Pará (Monografia de Especialização, Universidade do Estado do Pará). Texto recuperado de <http://pesquisa.bvsalud.org/sms/resource/pt/sus-31669>
- Starfield, B. (2002). *Atenção primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia*. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde.



## 11.

# Reconhecimento de Saberes em um Contexto de Privação de Liberdade: Limites e Possibilidades da Rede CERTIFIC

Elenita Eliete de Lima Ramos<sup>1</sup>

Fernando Augusto Groh De Castro Moura<sup>2</sup>

Max D'agostin de Mello<sup>3</sup>

### Resumo

O presente artigo teve por objetivo analisar um processo de certificação de saberes profissionais de pessoas em privação de liberdade, tendo como foco a dimensão formativa desse processo em suas relações com a Teoria do Capital Humano e uma das vertentes da certificação por competências. A experiência se desenvolveu numa Penitenciária do sul do Brasil através da Rede CERTIFIC; os instrumentos de pesquisa foram o questionário, a observação participante e a entrevista semi-estruturada com os autores do processo, quais sejam: os apenados, a direção da Penitenciária e o representante da fábrica de montagem de esquadrias instalada dentro do estabelecimento prisional. A análise apontou que o processo foi além de uma simples certificação de competências; indo ao encontro de uma formação integral do sujeito, que nesse caso específico, está associada à ressocialização do trabalhador que se encontra em situação de privação de liberdade.

**Palavras-Chave:** Certificação de Saberes; CERTIFIC; Educação de Adultos em Sistema Prisional; Teoria do Capital Humano.

### Knowledge Recognition in a Context of Deprivation of Freedom: Limits and Possibilities of the CERTIFIC Network

### Abstract

This study aimed at analyzing a process of professional knowledge certification for people in deprivation of liberty, focusing on the formative dimension of this process in its relations with the Theory of Human Capital and one of the aspects of competence-based certification. The experience developed in a penitentiary in the south of Brazil through the CERTIFIC network policy; the research instruments were participant observation and semi-structured interviews with the actors in this process, that is: the convicted, the penitentiary management and the representative of the miter installation factory set up inside the penitentiary facility. The analysis indicated that the process went beyond a simple certification of competences; favoring an integral education of the subject that, in this specific case, is associated with the resocialization of the worker in deprivation of liberty.

**Keywords:** Certification of Knowledge; CERTIFIC; Adult Education in Prisons; Human Capital Theory.

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal de Santa Catarina – doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: elenita@ifsc.edu.br

<sup>2</sup> Professor do Instituto Federal de Santa Catarina - mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: fernando.moura@ifsc.edu.br

<sup>3</sup> Especialista em PROEJA – Penitenciária Sul. E-mail: maxdemello@hotmail.com

## Introdução

Este artigo se propõe a fazer reflexões acerca de uma experiência de Reconhecimento, Validação e Certificação de saberes profissionais no âmbito da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede CERTIFIC, desenvolvida numa Unidade Prisional da região sul do Brasil.

A Rede CERTIFIC, inicialmente denominada Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada, foi instituída pela Portaria Interministerial MEC/MTE nº 1082, de 20 de novembro de 2009 e reestruturada pela Portaria Interministerial MEC/MTE nº 5, de 25 de abril de 2014; após a reestruturação, a Rede CERTIFIC foi regulamentada pela Portaria MEC nº 8, de 2 maio de 2014, que no parágrafo único do seu Art. 1º assim a define:

A Rede CERTIFIC constitui-se como instrumento de política pública de Educação Profissional e Tecnológica voltado para o atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de conhecimentos, saberes e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não-formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de certificação profissional.

Importante registrar que a certificação por meio do reconhecimento de saberes para fins escolares e profissionais é algo recente no Brasil, apesar de ter sido impulsionada pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), lei n. 9.394/96, promulgada há mais de 20 anos; e por outros mecanismos legais (pareceres, portarias, resoluções) que decorreram desta lei.

O CERTIFIC, portanto, encontra respaldo legal no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996 - que ao trazer os princípios nos quais o ensino deve ser ministrado destaca: *a valorização da experiência extraescolar* e a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais; e no artigo 41 quando estabelece que: “O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, *inclusive no trabalho*, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (grifos nossos).

Além desses dois artigos a referida Lei apresenta em seu Art. 1º que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ou seja, a lei maior que trata da educação no país reconhece que os processos formativos não são somente prerrogativas da escola e que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB/1996, § 2º do Art. 1º).



Seguindo nessa direção, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 de 13/07/2010, que define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, ratifica o reconhecimento, a validação e a certificação de conhecimentos e habilidades adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores através do seu artigo 34<sup>4</sup>. Da mesma forma a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 de 20/09/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio traz no seu Art. 35 que:

A avaliação da aprendizagem utilizada para fins de validação e aproveitamento de saberes profissionais *desenvolvidos em experiências de trabalho* ou de estudos formais e não formais, deve ser propiciada pelos sistemas de ensino como uma *forma de valorização da experiência extraescolar dos educandos*, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos. (grifos nossos).

Importante registrar que os amparos legais acima citados introduzem uma flexibilidade totalmente inovadora no sistema de ensino brasileiro permitindo que sejam aproveitados conhecimentos, habilidades e experiências já desenvolvidas pelos educandos, mesmo que não tenham sido objeto de escolarização e certificação formal. Contudo, vale ressaltar que, apesar do respaldo legal, o reconhecimento de saberes no Brasil ainda avança a passos lentos (Hickenbick, De Lima Ramos, & Acauan, 2019).

Refletir sobre Reconhecimento e Validação de Saberes implica ampliar os horizontes no sentido de considerar outras possibilidades além daquela tradicional, que estabelece como única via a correspondência entre trajetória escolar e o certificado profissional/diploma. No contexto do CERTIFIC a correspondência que se faz é a da certificação via aprendizagem desenvolvida durante a trajetória profissional, uma vez que estamos claramente defendendo que a escola não é a única agência formativa e que a aprendizagem é um processo indissociável de seu contexto, portanto, se materializa onde a vida acontece, não ficando restrita à sala de aula ou aos muros da escola.

Entendemos, como Alcoforado (2014, p. 13), que a possibilidade de reconhecimento, validação e certificação de saberes adquiridos em experiências extraescolar procuram “consagrar o direito do reconhecimento social de aprendizagens desenvolvidas em ambientes não formais e informais”. E assim como o referido autor também temos consciência de que “estamos em presença de ideias difíceis de colocar em prática”, que no nosso entendimento diz respeito a estarmos trilhando um terreno de tensões e disputas, seja em relação à concepção de que a escola seria a única agência formadora, seja no que diz respeito à concepção do reconhecimento de saberes voltado exclusivamente aos

---

<sup>4</sup> A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e caracteriza a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos artigos 30 a 34. O artigo 34 traz a seguinte redação: “Os conhecimentos e as habilidades adquiridos tanto nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, como os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.

pressupostos da teoria do capital humano, fortemente voltado para uma concepção da educação para o mercado de trabalho<sup>5</sup>.

A experiência descrita neste artigo trata-se da primeira realizada em uma Unidade Prisional no contexto brasileiro; sua análise trouxe elementos que sozinhos ou na relação entre eles suscitam diversos eixos de possíveis reflexões, quais sejam: segurança (trata-se de uma penitenciária); trabalho (trabalhadores em situação de privação de liberdade); educação (não só pela dimensão formativa da Rede CERTIFIC, mas pela dimensão de “ressocialização” associada aos sistemas carcerários); entre outros. Diante das várias possibilidades de análise, elegeu-se como foco desse artigo os limites e as possibilidades que emergem em um processo de reconhecimento de saberes profissionais desenvolvido em um contexto de privação de liberdade, sobretudo no que tange à dimensão formativa desse processo em suas relações com a Teoria do Capital Humano e uma das vertentes da certificação por competências.

### **Descrevendo o Lócus onde a pesquisa foi desenvolvida**

A Penitenciária Sul, onde a pesquisa foi desenvolvida, está em funcionamento desde 2008, possui aproximadamente 800 homens distribuídos em seis galerias; com faixa etária compreendida entre vinte a setenta anos de idade, condenados em regime fechado.

A oferta educativa ocorre há aproximadamente 10 anos e se dá por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Existem 50 pessoas frequentando o primeiro segmento da EJA; e outras 50 frequentando o segundo segmento; já o Ensino médio conta com 30 matriculados.

Além da oferta de EJA acontece também o projeto de leitura que proporciona a quem participa uma remição de quatro dias de pena para cada livro lido, sendo computado a quem participa um livro por mês. Nesse projeto participam 450 detentos.

A Educação Profissional na instituição ofertada pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) teve início em 2017, quando a Penitenciária firmou uma parceria com o IFSC - Câmpus Criciúma, possibilitando a oferta de cinco cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) dentro da unidade prisional, quais sejam: Assistente de Operador de Obras e Afluentes; Alimentador de Linha de Produção; Montador de Equipamentos Eletroeletrônico; Pintor de Obras Imobiliária e Pedreiro de Alvenaria. O número de

---

<sup>5</sup> De Lima Ramos e Mattos (2018) abordam essa temática no artigo intitulado “Reconhecimento de saberes: um estudo sobre o estado da arte”. Ao apresentarem um breve panorama de teses, dissertações e artigos escritos entre 2006 e 2016 que tratam do tema, as autoras constataram nas políticas de formação e certificação profissional analisadas uma forte orientação da chamada “teoria das competências” voltada às necessidades mercadológicas, em detrimento de uma concepção integral de educação.

matriculados em cada curso foi em torno de 20 e a escolha dos cursos ofertados se deu pela proximidade com as atividades laborais já desenvolvidas pelos detentos nas oficinas de trabalho que funcionam dentro do estabelecimento.

A experiência de que trata esse artigo foi desenvolvida no final de 2018, no contexto da Rede Certific, com 35 participantes com idades entre 22 a 47 anos; eles estão reclusos na unidade num período que varia de um ano e cinco meses a oito anos; o tempo que exercem a atividade de montador de esquadrias de alumínio varia de 08 meses a 4 anos. O processo de certificação desenvolvido foi o de Montador de Esquadrias de Alumínio, uma vez que o estabelecimento conta com uma empresa de montagem de Esquadrias de Alumínio instalada há aproximadamente 10 anos em um dos pavilhões da instituição; atualmente a empresa possui 150 trabalhadores que se dividem em três turnos.

No Termo de Cooperação firmado entre a Secretaria de Justiça do Estado de Santa Catarina com interveniência do Departamento de Administração Prisional (DEAP) e a Empresa consta que o objetivo da implantação da fábrica na penitenciária é “proporcionar oportunidade de trabalho, e ressocialização aos reeducandos do regime fechado (trabalho interno) da Penitenciária Sul Criciúma em atividade com material plástico em geral para montagem de esquadrias de alumínio.” (Termo de Cooperação nº 3095/2014, 2014).

A metodologia desta pesquisa consistiu em acompanhar, através da observação participante, a implantação e execução de todas as etapas do CERTIFIC na Penitencia Sul de Criciúma que aconteceu no período de outubro a dezembro de 2018, totalizando 26 horas para o trabalhador. Como instrumento para ouvir o representante da empresa e a direção da penitenciária foi utilizada a entrevista semi-estruturada e aos trabalhadores foi aplicado um questionário.

### **As etapas do Certific**

O processo CERTIFIC no IFSC é composto por duas etapas: a primeira consiste na Avaliação e o Reconhecimento dos Saberes Profissionais e a segunda etapa na Complementação; esta última está relacionada a uma complementação que o trabalhador poderá ter que realizar, caso a equipe multidisciplinar que é responsável pela avaliação identifique lacunas durante o processo de reconhecimento de saberes.

No caso específico da experiência analisada a segunda parte não foi necessária uma vez que todos os participantes conseguiram o certificado sem necessidade de complementação.

A primeira etapa iniciou-se com a entrevista coletiva, que tem como um dos objetivos esclarecer como se dará o processo aos participantes: os 35 trabalhadores foram reunidos em uma sala de aula com a equipe multidisciplinar do IFSC (docentes, representante da equipe pedagógica do Câmpus Criciúma e diretor de ensino do Câmpus); as integrantes da Comissão Permanente de Integração dos Programas Sociais do IFSC (coordenadora do PROEJA e coordenadora de Reconhecimentos de Saberes); e o coordenador de Educação da Penitenciária.

Foi durante essa etapa que um dos trabalhadores manifestou certa preocupação, seguida pelos demais, do fato do trabalho desenvolvido por eles estar estruturado no formato de uma linha de produção; ou seja, cada grupo de trabalhadores era responsável por apenas uma das etapas da linha de montagem, realizando funções específicas e repetitivas, sendo privados de desempenhar todas as etapas do processo, algo que não proporcionava aos trabalhadores o desenvolvimento de todas as habilidades necessárias para um montador de esquadrias de alumínio. Conseqüentemente, a princípio não seria possível avaliá-las de maneira satisfatória. A solução, sugerida pelos próprios trabalhadores, foi de realizar um rodízio de trabalhadores nas diferentes etapas da linha de produção.

Na semana seguinte à entrevista coletiva foi realizada a entrevista individual, outra etapa do processo que consistiu no levantamento do perfil socioeconômico e profissional dos trabalhadores. Nas entrevistas individuais, realizadas por duas equipes multidisciplinares do IFSC, cada trabalhador teve a oportunidade de falar sobre as funções que desempenhava; elas aconteceram em dois dias e nesse momento ficou evidenciado que o trabalho, de fato, era realizado por meio de uma linha de produção.

Após às entrevistas individuais, foram planejados três períodos de formação em dias distintos, para abordar assuntos relacionados ao mundo do trabalho e às especificidades do trabalho desenvolvido por eles. Essa parte não é obrigatória na estrutura do CERTIFIC, mas se a equipe avaliadora considerar necessária não há problema em acrescentar momentos como esse ao processo. Nesse caso específico, esse momento de formação foi uma solicitação da gestão da penitenciária, que avalia como positivo retirar os homens das celas e colocá-los em uma sala de aula.

As avaliações práticas aconteceram na semana seguinte, durante três dias. Nessa etapa do processo cada um dos participantes deveria mostrar à equipe de avaliadores que possuía habilidades para ser certificado como um montador de esquadrias de alumínio. A ideia inicial era que a rotina da fábrica fosse alterada durante o processo avaliativo de maneira que os candidatos à certificação pudessem mostrar que podiam desempenhar todas as etapas do processo de montagem da esquadria; no entanto, nos dois primeiros

dias isso não aconteceu, devido à resistência por parte do responsável pela fábrica sob a alegação de que a produtividade diminuiria.

Assim, os avaliadores tiveram que fazer as avaliações observando a rotina da fábrica da parte de cima da galeria, pela janela; ou seja, os candidatos, que nesse dia estavam em número de 15, se encontravam misturados com os demais (são 50 trabalhadores por turno) e eram identificados pelo número da camiseta ao desempenharem as suas funções. Vale destacar que as habilidades avaliadas foram somente aquelas requeridas por aquele posto da linha de produção que estavam ocupando<sup>6</sup>.

Somente no terceiro dia foi permitido alterar a rotina da fábrica, realizando o rodízio dos trabalhadores nas diferentes etapas da linha de produção a fim de que a equipe de avaliação pudesse verificar se os trabalhadores possuíam as habilidades requeridas para um montador de esquadrias de alumínio. Assim, fechou-se uma parte da empresa, das três existentes, e os candidatos um a um puderam ser avaliados realizando todas as etapas do processo.

### **As falas dos atores**

A fim de enriquecer a análise e compreender como os envolvidos perceberam o processo, foram realizadas entrevistas semi estruturadas com o representante da empresa, com a responsável pela gestão da penitenciária e com os trabalhadores foi aplicado um questionário.

O representante da empresa informou que o rendimento do trabalho realizado dentro da penitenciária é aproximadamente 25% maior do que o realizado na fábrica instalada fora da prisão e que a qualidade do produto final também é superior. Ele atribui esses bons resultados ao fato dos detentos estarem alheios às demandas do dia a dia de quem está fora dos muros da penitenciária, a saber: buscar o filho na escola; cuidar de membros da família que eventualmente estão doentes; ausência de celulares, dentre outras questões inerentes ao cotidiano fora da prisão.

Ao ser questionado sobre os objetivos de ter uma unidade da empresa instalada dentro da penitenciária<sup>7</sup>, ele respondeu que o primeiro deles é *qualificar os servidores, para*

---

<sup>6</sup> No primeiro dia foram necessárias 5 horas para que a avaliação dos 15 trabalhadores fosse concluída; no segundo dia a avaliação aconteceu em 4 horas. Todos os candidatos foram observados por todos os avaliadores, metodologia essa que ao final do processo foi identificada como não eficiente. A conclusão a que se chegou foi que se os trabalhadores tivessem sido divididos em grupos e estes distribuídos aos avaliadores, o processo teria sido mais dinâmico.

<sup>7</sup> Importante registrar que a lei de execuções penais (LEP), determina que a empresa que oferece trabalho no sistema prisional não tem vínculo empregatício com o preso, e que deve lhe pagar não menos que  $\frac{3}{4}$  do salário-mínimo, e o restante,  $\frac{1}{4}$ , investir em ações para o uso e benefício do preso. No caso específico dessa empresa a remuneração é de R\$ 1.000,00 por mês, dos quais R\$ 250,00 fica para o fundo penitenciário, a fim de

poderem ingressar no mercado de trabalho quando saírem da prisão, fazendo com que a empresa cumpra o seu papel social, e é claro, não deixando de lado o lucro. Quando questionado sobre o papel da empresa na penitenciária, ele respondeu: *contribuir com a ressocialização, e principalmente com a qualificação para o trabalho.*

Sobre a qualidade do trabalho dos apenados, o representante da empresa utilizou os seguintes adjetivos: *agilidade, interesse, eficácia, qualidade e comprometimento.* Ele afirma que a implantação da fábrica na penitenciária foi uma grata surpresa, pois no início não estavam muito seguros em relação à sua implantação; hoje considera a parceria um sucesso, e acrescenta que não teria dúvida em contratar esses trabalhadores ao saírem do sistema carcerário.

A direção da penitenciária, por sua vez, reconhece que o processo, *contribuiu e contribui muito para a ressocialização dos apenados, pois além do conhecimento que constroem os certifica para o trabalho. Somente a experiência técnica em algumas áreas profissionalizantes adquirida na unidade não dá conta de inserir todos no mercado de trabalho quando em liberdade.* Para a diretora o processo permite que *as esperanças sejam renovadas; a competência em comprovar habilidades, estando dentro da penitenciária, com possibilidade de adquirir o certificado, vai além do ensino técnico e teórico, estabelece conexão com a vida.*

Os trabalhadores foram ouvidos por meio de um questionário. Foi perguntado qual o motivo que os levou a trabalhar na unidade: a maioria afirmou que foi pelo recurso financeiro que serve para ajudar a família; um deles utiliza o recurso para pagar o advogado. O segundo motivo mais citado foi a remição da pena<sup>8</sup>; em seguida, vem a busca pela ressocialização, a mudança de vida, a possibilidade de aprender uma profissão; ocupar o tempo e o pensamento foram motivos também citados. Outras motivações citadas foram, nas palavras deles: *superação pessoal; mostrar pra si mesmo que é capaz apesar dos erros; ter novas oportunidades; manter um bom comportamento; aprender coisas boas; melhorar de vida; pagar o dízimo da igreja.*

As motivações apontadas pelos apenados para a participação no CERTIFIC e nas atividades educacionais disponíveis na unidade foram: *aprendizagem, conhecimento, profissionalização, ressocialização, o certificado, a possibilidade de as portas do mercado de trabalho se abrirem mais facilmente quando saírem da prisão.* A avaliação do CERTIFIC pelos detentos foi positiva pelos seguintes motivos: *o certificado ajudará no futuro; conhecimento adquirido sempre é importante; fez diferença no meu trabalho, na forma como eu enxergo as coisas*

---

desenvolver atividades de ressocialização e outras atividades em benefício dos reeducandos, ficando para o trabalhador o montante de R\$ 750,00.

<sup>8</sup> A Lei de execuções penais nº 7.210, de 11 de Julho de 1984, prevê que a cada 3 dias trabalhados ocorre a remição de um dia na pena.

*(reciclagem, cuidado com meio ambiente, cuidado com as relações no trabalho, equipamentos de proteção no trabalho); muito interessante, produtivo, superou as minhas expectativas; me senti valorizado no trabalho, nunca tive oportunidades desta natureza antes; os professores foram muito atenciosos; desenvolveu minhas habilidades; contribuiu para ressocialização, espero outras oportunidades como esta.*

Em relação à entrevista individual (parte do processo do CERTIFIC) os trabalhadores assim se posicionaram: *bem específica, estreita relação com as atividades que desempenhamos na oficina; as perguntas foram fáceis; sem dificuldade, muito familiares, pois trabalhamos com isso todos os dias; ficamos muito ansiosos e nervosos antes de iniciar a entrevista; os professores nos deram a oportunidade de falar sobre o que a gente faz, de um modo que nós nunca tínhamos falado, ou seja, na teoria; no início tive dificuldade, depois fui me acalmando e ficou tudo bem; foi a melhor coisa ter a entrevista individual, porque pôde se responder as perguntas com mais atenção; foi boa, relatei a eles o que sabia e as dificuldades que tinha em relação a empresa, e os entrevistadores, percebo que realmente se importam em ajudar o próximo.*

Os momentos de formação que aconteceram durante o processo também foram bem avaliados pelos trabalhadores: *ocorreu muito aprendizado, e ocorreu a reflexão sobre muitos temas, que não são refletidos com muita frequência: saúde, meio ambiente, relação no trabalho, equipamentos de proteção no trabalho, que acrescentaram muito para a vida e para o trabalho de todos.*

Quanto à avaliação prática a maioria disse ter ficado ansioso e nervoso. Os que necessitaram do auxílio dos colegas assim se expressaram: *só consegui o certificado porque meus colegas me ajudaram.* Reconhecem que a solidariedade do grupo, o trabalho em equipe e o espírito coletivo contribuíram para a aprendizagem.

Sobre o momento de receber o certificado os trabalhadores apontaram que a formatura foi um momento muito emocionante e feliz, pois a maioria deles pela primeira vez na vida recebeu um certificado e participou de uma formatura. Nas palavras deles: *se sentiam mais confiantes, pois pessoas de alto gabarito acreditaram em mim; vi ali, o fruto do meu esforço, isso me deixou feliz; valorizo muito isso, pois nem todos têm esta oportunidade; nunca vivi algo deste tipo; mostrou que sou capaz; foi muito importante para o meu processo de mudança, eu me senti um humano.*

Com relação ao certificado: *mandarei o certificado para a família se orgulhar; atesta a experiência que se tem; podemos crescer na vida; é possível; serei mais valorizado a partir deste certificado; vai melhorar as minhas condições.* Quando provocados sobre o que foi fácil e o que foi difícil em todo o processo, os trabalhadores destacaram como pontos positivos: *os professores envolvidos, atenciosos e ótimos; a ajuda dos colegas foi muito bem-vinda e importante.*

E o que foi mais difícil na opinião deles foi manter o controle emocional: *ficamos muito nervosos, principalmente na entrevista individual e na avaliação*; e para os embaladores (uma das funções do processo de montagem), foi considerado difícil pôr o vidro na janela e montar a esquadria inteira.

Solicitou-se ainda aos trabalhadores que descrevessem o que pretendem fazer quando saírem da prisão. Todos disseram que pretendem trabalhar e, além disso: *retomar o convívio com a minha família, que são tudo pra mim; retomar o convívio com dignidade; trabalhar honestamente; constituir família; continuar estudando; fazer faculdade; voltar a trabalhar na agricultura e pecuária; estudar música; ir pra igreja; ser anunciadores da palavra de Cristo; ser feliz; mudar de vida; não voltar mais para este lugar; me transformar em um homem de bem; cuidar do pai, da mãe, dos filhos; enfrentar os preconceitos que encontrar quando sair será minha primeira grande missão.*

## **Discussões dos Resultados**

Ao analisar a oferta do CERTIFIC em Montador de Esquadria de Alumínio dentro de uma unidade prisional muitas reflexões emergem, porém a análise que se segue enfatizará a dimensão formativa desse processo em suas relações com a Teoria do Capital Humano e uma das vertentes da certificação por competências.

Antes, no entanto, cabe retomar que o Documento Orientador da EJA no IFSC (Resolução No. 186/CEPE/IFSC, 2017) enfatiza que o CERTIFIC, enquanto política pública voltada para trabalhadores que não tiveram o direito de passar um tempo de suas vidas se preparando para serem trabalhadores, sendo nesse período exclusivamente estudantes, é instrumento de natureza não só avaliativa e certificadora, mas também formativa.

Na fala dos trabalhadores fica evidenciada essa dimensão durante o processo, ao ressaltarem a importância do conhecimento adquirido, bem como a mudança na perspectiva do olhar para o mundo. Tal dimensão é ratificada pelo responsável pelo setor educacional da penitenciária que acompanhou o processo, ao afirmar que *foram momentos de bastante interação, pois os reeducandos gostam muito destes momentos, perguntam bastante e gostam de fazer falas relacionadas à fala do professor. Há a necessidade de controle das falas, senão o professor acaba falando muito pouco.*

A dimensão formativa do CERTIFIC foi evidenciada, também, em um momento da avaliação prática que merece destaque: como já mencionado os trabalhadores desempenhavam suas funções numa linha de produção. Dos trinta e cinco que participaram do CERTIFIC, cinco deles trabalhavam na embalagem; cabe registrar que a função desse setor



não compreende a montagem das esquadrias mas a embalagem delas para serem transportadas. Dentre os cinco, quatro deles não conseguiram montar a esquadria sozinhos, necessitando do auxílio dos colegas para fazê-lo, evidenciando, dessa forma, a formação em trabalho, ou seja, a dimensão formativa presente nessa etapa do processo. Interessante notar que aqui a solidariedade se fez presente, e foi possível acompanhar a apreensão de todos na torcida pelo bom desempenho dos colegas.

A pergunta que se segue é: ao pensarmos a partir de um processo de reconhecimento de saberes realizado em contexto de privação de liberdade, no qual se deveria caminhar em direção a uma tentativa de “ressocialização”, quais os limites e possibilidades que emergem de uma concepção voltada às premissas da teoria do Capital Humano, que de certa forma fundamentam uma das vertentes da teoria pedagógica das “competências” e deixam em segundo plano uma concepção integral de educação?

Cabe inicialmente resgatarmos alguns conceitos, como a concepção de capital humano. Para o sociólogo Oswaldo Lopez-Ruiz (2007, p. 18), a noção de capital humano refere-se a um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que:

[...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista.

No processo de “mercantilização” das características humanas, o indivíduo moderno, sujeito de direitos, passa a ser um indivíduo microempresa, o qual deverá investir em si mesmo, “capitalizar-se” para que determinadas “competências” sejam desenvolvidas e, mais do que isso, possam ser aferidas, mensuradas, valorizadas e trocadas.

Importante ressaltar que esse processo está intrinsecamente relacionado à emergência do neoliberalismo enquanto princípio de inteligibilidade. Michel Foucault (2008a), ao tratar sobre a emergência do neoliberalismo alemão e norte-americano, enfatiza suas reflexões na teoria do Capital Humano para apontar uma espécie de mudança epistemológica no terreno da Economia Política<sup>9</sup>, que começa a transcender a análise das relações e processos eminentemente comerciais e passa a abarcar as relações humanas.

---

<sup>9</sup> Tal mudança epistemológica insere-se no conceito de “governamentalidade” na obra de Foucault, que é uma ampliação da compreensão dele acerca do conceito de “biopolítica” apresentado em “Segurança, Território, população” (Foucault, 2008b). A “governamentalidade”, processo através do qual o “governo” ou uma arte de “governar” insere-se paulatinamente no Estado, tem um alvo – a população, não mais o indivíduo, produz saberes – como a Demografia, a Medicina Social, a Estatística e essa mudança epistemológica na economia política clássica – e possui um instrumento – os dispositivos de segurança (Foucault, 2008a).

O mercado torna-se princípio de inteligibilidade, uma espécie de substância ontológica do ser social, e o objeto da economia política passa a ser também a racionalidade interna do comportamento humano. Começa a surgir nessa área do saber questões como a seguinte: de que forma as capacidades, destrezas e habilidades humanas devem ser praticadas, calculadas e racionalizadas na esfera trabalho e qual sua relação custo-benefício? Nesse sentido, o contexto do neoliberalismo possibilita uma espécie de “potência de individuação”, em que a formação/educação se dá para a competição, para o “aprender a aprender”. Fomenta-se a falsa ideia de meritocracia na medida em que o *status* do indivíduo é determinado pela quantidade de capital humano investido em si mesmo.

É nesse contexto que uma das vertentes da “teoria das competências” ganha corpo, no sentido de que são necessários determinados conhecimentos, habilidades e atitudes a serem investidos no “humano”, enquanto capital, por meio da educação. Conforme afirma Costa (2009, p. 177)

[...] a estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta última funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida.

Entretanto, quando tratamos de uma tentativa de “ressocialização” através do reconhecimento daquilo que se faz no mundo do trabalho (nesse caso, do trabalho dentro do cárcere), não estamos falando somente em certificar competências e fazer um investimento de capital no ser humano, mas muito mais do que isso. Em alguns relatos dos apenados, no momento da formatura, por exemplo, aparece uma tentativa da superação da “mortificação do eu” implicada pela vivência em uma instituição total (Goffman, 2001). Isso fica evidente em algumas falas dos trabalhadores já mencionadas anteriormente, mas especificamente uma em que um dos trabalhadores diz “*eu me senti um humano*”.

Entendemos que a ressocialização dos trabalhadores, um dos objetivos do cárcere, está diretamente associada à dimensão formativa do CERTIFIC e ao analisar a forma como os trabalhadores desenvolveram as suas tarefas, dispostos numa posição semelhante a uma linha de montagem, percebeu-se que tal dimensão fica prejudicada, uma vez que cada trabalhador se dedica a uma parte do processo, perdendo, dessa forma, a oportunidade de desenvolver todas as competências que a profissão de montador exige.

## Considerações Finais

Ao nos encaminharmos para as considerações finais do artigo nos parece claro que a experiência analisada, a oferta do CERTIFIC num estabelecimento prisional, cumpriu o seu propósito, que no nosso entendimento é o de ir além da certificação de competências; vai ao encontro de uma formação integral do sujeito, que nesse caso específico, está associada a ressocialização do trabalhador que se encontra em situação de privação de liberdade.

E não só, pois no caso da experiência analisada, ao se dar voz aos trabalhadores, houve uma tomada de consciência (que foi encaminhada para a direção da penitenciária) em relação à forma como os trabalhos estavam sendo desenvolvidos na fábrica; a linha de produção, formato no qual os trabalhadores desempenhavam as suas funções, favorecia a produtividade em detrimento da formação em trabalho, ou seja, favorecia o dono da empresa não os trabalhadores. Essa tomada de consciência foi seguida de uma ação efetiva, que objetivou transformar a realidade verificada, já que em reunião com o representante da empresa, direção da unidade e responsáveis pelo CERTIFIC conseguiu-se além de alterar essa lógica, pelo menos durante a realização do processo, fazer uma provocação junto a direção do presídio sobre os objetivos do trabalho no cárcere.

Cumpriu também, por meio da oferta do CERTIFIC, a missão do IFSC que é: “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural.”

Analisar a primeira experiência de oferta de CERTIFIC num estabelecimento prisional no Brasil, como já foi dito, trouxe muitos elementos que sozinhos ou na relação entre eles certamente podem motivar novas pesquisas.

Por ora o que essa pesquisa ratificou foi que a escola não é a única agência formadora da sociedade pois a aprendizagem acontece em todos os espaços onde a vida acontece; que o trabalho possui um grande potencial formativo; e que a presença da dimensão formativa em processos de reconhecimento de saberes e certificação profissional é fundamental para ir ao encontro de uma educação integral do sujeito.

Arrisca-se dizer que a experiência analisada apresentou-se como um mecanismo de justiça social, daqueles que tiveram o direito à educação negado, uma vez que de acordo com dados do INFOPEN (2016) 90% da população carcerária do Brasil não possui educação básica, dos quais 61% não possuem sequer o Ensino Fundamental.

## Referências

- Alcoforado, L. M. (2014). Reconhecimento, validação e Certificação de saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. *Trabalho & Educação*, 23(3), 13-30. Texto recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9370>
- Costa, S. (2009). Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação e Realidade*, 34(2), 171-186.
- De Lima Ramos, E. E., & Mattos, M. C. (2018). Reconhecimento de saberes: um estudo sobre o estado da arte. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(4), 1711-1725.
- Foucault, M. (2008a). *Segurança, Território, População. Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008b). *Nascimento da Biopolítica. Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, Prisões e Conventos* (D. M. Leite, Trad., 7.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Hickenbick, C., De Lima Ramos, E. E. L., & Acauan, R. (2019). Reconhecimento de saberes profissionais de trabalhadores na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Instituto Federal de Santa Catarina. In T. R. Dantas, M. L. Dionísio, & M. H. Laffin (Org.), *Educação de Jovens e Adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social* (pp. 113-128). Salvador: Edufba.
- INFOPEN (2016). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias*. Texto recuperado de <http://dados.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias1>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- López-Ruiz, O. (2007). *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial.
- Portaria Interministerial MEC/MTE nº 1082, de 20 de novembro de 2009. (2009). Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC. Brasília, DF.
- Portaria Interministerial MEC/MTE nº 5, de 25 de abril de 2014. (2014a). Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC. Brasília, DF.
- Portaria SETEC/MEC nº 8, de 2 maio de 2014. (2014b). Regulamenta o desenvolvimento de processos de certificação profissional no âmbito da Rede Certific. Brasília, DF.
- Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. (2010). Define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF.
- Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012 (2012). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF.
- Resolução No. 186/CEPE/IFSC/2017 (2017). Aprova a alteração do Documento Orientador da EJA no IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.
- Termo de Cooperação nº 3095, de 15 de agosto de 2014 (2014). Departamento de Administração Prisional. Gerência de Planejamento, Orçamentos e Convênios – GEPLA. Santa Catarina.

## 12.

# A Importância do Trabalho nos Construtos dos Jovens com Historial de Acolhimento Residencial

João Pedro Gaspar<sup>1</sup>

Maria Fernanda Gaspar<sup>2</sup>

Andreia Ventura<sup>3</sup>

Inês Francisco<sup>4</sup>

### Resumo

O trabalho configura-se como essencial para a autonomização, sobrevivência e inclusão social dos jovens ex-acolhidos<sup>5</sup>, mas a procura de emprego é mais difícil para este grupo face à população geral. Esta dificuldade resulta das características e consequências de vivências anteriores, durante e posteriores ao acolhimento residencial. Através de revisão bibliográfica, pretende-se explorar a importância do trabalho na vida dos jovens, em particular na dos ex-acolhidos, bem como os fatores que os deixam em desvantagem. Em simultâneo, tentou-se averiguar quais as maiores dificuldades e barreiras que estes jovens enfrentam na transição para a vida em autonomia. Afigura-se necessário investir na preparação dos jovens durante o acolhimento residencial, promovendo a sua autonomia através do desenvolvimento de competências. Parece-nos, também, que estes jovens devem ter maior acesso a recursos e sistemas de apoio, por forma a evitar situações de risco após a sua saída, promovendo transições favoráveis para a vida autónoma.

**Palavras-chave:** Trabalho; Jovens; Acolhimento Residencial; Autonomia.

### The Importance of Work in Residential Care Leavers Constructs

### Abstract

Work is essential to autonomization, survival and social inclusion of former foster care residents<sup>6</sup>, but job search is more difficult for this group compared to the general population. This difficulty results from their characteristics and consequences of previous experiences, during and after residential care. Through a literary review, we aim to explore the importance of work in every youngsters' life, particularly in former foster care residents, as well as factors and situations that leave them at a disadvantage. Simultaneously, we tried to find out what are the biggest difficulties and barriers that they face during their transition to autonomy. It's necessary to invest in preparing the youngsters during residential care, promoting their autonomy through skills development. It also appears to us that these youngsters should have greater access to resources and support systems, in order to avoid risky situations after leaving residential care and promoting favorable transitions into autonomy.

**Keywords:** Work; Youngsters; Foster Care; Autonomy.

---

<sup>1</sup> Doutoramento; CEIS20\_UC - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX; IPCDHS\_UC - Instituto de Psicologia Cognitiva e Desenvolvimento Humano e Social; PAJE - Plataforma de Apoio a Jovens (Ex)acolhidos. E-mail: jpgaspar@paje.pt

<sup>2</sup> Mestrado; IPCDHS\_UC - Instituto de Psicologia Cognitiva e Desenvolvimento Humano e Social; PAJE - Plataforma de Apoio a Jovens (Ex)acolhidos. E-mail: fernandagaspar.consulta@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrado; PAJE - Plataforma de Apoio a Jovens (Ex)acolhidos. E-mail: andreia.f.ventura.28@gmail.com

<sup>4</sup> Mestrado; PAJE - Plataforma de Apoio a Jovens (Ex)acolhidos. E-mail: ines.mdfr@gmail.com

<sup>5</sup> Em Portugal, uma das medidas de proteção dos direitos da criança passa pela retirada à família e colocação em Casa de Acolhimento.

<sup>6</sup> In Portugal, one of the measures to protect the rights of the child is removal from the family and placement in a foster home.

## O trabalho na atualidade

As alterações sociais, demográficas e económicas (*e.g.*, transformações no mercado de trabalho, alargamento da tipologia das profissões, níveis da formação mais elevados, necessidade de atualização profissional constante, horários de trabalho mais alargados) vividas nas últimas décadas fazem-se acompanhar de um conjunto de exigências crescentes colocadas aos indivíduos, às famílias, às organizações e à sociedade em geral (Andrade, 2015). Estas alterações começaram a refletir-se no âmbito do mercado de trabalho nos países ocidentais a partir dos anos 70, tendo-se passado de uma posição de estabilidade para um aumento do desemprego global, com crescentes dificuldades de inserção laboral dos jovens saídos da escola e com o surgimento de novas formas de trabalho predominantemente ocupadas por esses mesmos jovens, num contexto marcado pelo fim da relação linear entre oportunidades educativas e oportunidades sociais (Guerreiro & Abrantes, 2007).

Efetivamente, o papel do trabalho na sociedade e na vida de cada um é um tema que tem vindo a ser estudado por diversos autores, os quais, recorrentemente, apontam os aspetos positivos e os aspetos negativos do indivíduo ter um trabalho.

Apesar da tendência para se destacar a importância da remuneração, a verdade é que de entre os aspetos positivos do sujeito ter um trabalho destaca-se o seu grande contributo para a saúde mental. Tal deve-se ao desenvolvimento e ao treino de competências pessoais, à assunção de responsabilidades, ao estabelecimento de rotinas e às interações sociais, as quais propiciam a partilha de experiências e de oportunidades de comparações sociais que irão ter impacto positivo no autoconceito (Warr, 1982) diminuindo o isolamento social e contribuindo, assim, para o aumento da autoestima e da satisfação com a vida (Schur, 2002). Por outro lado, o trabalho também é uma componente importante na formação da identidade social, facultando ao indivíduo um estatuto dentro das organizações – além do sentimento de pertença –, uma vez que este tem direitos e deveres associados, fazendo-o sentir que está a desempenhar um papel importante na sociedade (Schur, 2002; Warr, 1982).

O facto de se ter um trabalho, contudo, também apresenta ou pode apresentar alguns aspetos negativos, sobretudo a nível psicológico. A falta de diversidade, atratividade, exigência e perigosidade das tarefas; o conflito e a ambiguidade de papéis; a sobrecarga e/ou as más condições de trabalho são exemplos desses pontos negativos, por muitos autores considerados eventos indutores de *stress* (Griffin, 1999; Lambert, Hogan, Paoline, & Clarke, 2005; Warr, 1982). Apesar disso, os estudos indicam que a grande maioria das pessoas afirma que continuaria a trabalhar mesmo que não pudesse, o que vem

corroborara crença que os aspectos positivos de ter um trabalho superam os aspectos negativos. É neste sentido, também, que alguns estudos demonstram que os indivíduos desempregados, quando comparados com os indivíduos com emprego, revelam piores resultados em vários indicadores de saúde mental, com diferenças significativas em sintomas depressivos, sintomas de ansiedade, sintomas psicossomáticos, bem-estar subjetivo e autoestima (Jackson, Stafford, Banks, & Warr, 1983; Montgomery, Cook, Bartley, & Wadsworth, 1999; Paul, Geithner, & Moser, 2009; Uutela, 2010), sendo que essas consequências apresentam-se maiores quanto maior é a duração do desemprego (Silva, Cardoso, Saraceno & Caldas de Almeida, 2015). Incluídos neste estudo estão os jovens a que vivenciam situações de insegurança laboral (TenHave, Van Dorselaer, & De Graaf, 2015) e de insegurança financeira (Sundar, 1999), habitualmente no início da sua vida profissional, as quais parecem estar significativamente associadas ao risco de desenvolvimento de problemas de saúde mental.

Apesar da proclamada igualdade de oportunidades no discurso social e político, nem todos os jovens têm as mesmas possibilidades de acesso às oportunidades de formação e de profissão, sendo, em muitos casos, um privilégio que resulta de se ter nascido num determinado contexto sociocultural ou de se pertencer a uma família com um determinado estatuto socioeconómico (Gonçalves & Coimbra, 2007). No entanto, o desemprego, a precariedade laboral, as dificuldades no acesso ao mercado de trabalho e, sobretudo, ao primeiro emprego podem afetar todos os jovens, ainda que de formas e intensidades diferentes, acabando por caracterizar a condição laboral de uma parcela importante desta população (Gonçalves, Parente, & Veloso, 2001; Korman Dib & Castro, 2010). É neste sentido que se afirma que, atualmente, a relação dos jovens com o sistema de emprego é pautada por uma sucessão de trabalhos precários e provisórios, intercalados com momentos de formação ou de desemprego (Pais, 2001). Tudo isto assume especial importância num contexto em que os jovens consideram que a conquista da independência financeira, normalmente adquirida através da obtenção e manutenção de um emprego, é o passo principal para a transição para a vida adulta, constituindo a base para todas as outras transformações envolvidas nessa mesma transição (Arnett, 1998; Guerreiro, 1998; Guerreiro & Abrantes, 2007).

Além da importância da conquista da independência financeira e da autonomia, fundamentais para a melhoria do autoconceito e da autoestima, importa referir que, para muitos jovens, ter um trabalho é fundamental para que se sintam respeitados no seio da comunidade onde estão inseridos. Num estudo exploratório que avaliou a importância do trabalho para jovens em situação de pobreza, vulnerabilidade social e violência, os

sujeitos realçaram a importância do trabalho como forma de ocupar o tempo e a mente, o que os impedia de pensar em ter comportamentos ilícitos (Garcia Castro & Abramovay, 2002).

Uma ideia recorrente entre os jovens é a de que o início da atividade profissional, ou seja, a primeira integração no mercado de trabalho, se apresenta como particularmente problemática, acarretando sentimentos de preocupação e insatisfação, num ambiente de pessimismo generalizado (Guerreiro & Abrantes, 2007). De facto, é difícil para os jovens prever quando é que irão encontrar o seu primeiro emprego ou saber quantas diferentes atividades terão de desempenhar até alcançarem esse mesmo emprego, não sabendo quanto tempo o irão conseguir manter e se essas atividades/emprego, e/ou os que se seguirão, estarão relacionados com a sua área de formação académica ou profissional (Azevedo, 1999).

Guerreiro e Abrantes (2007), ao entrevistarem 40 jovens portugueses, verificaram que, para alguns deles, o primeiro emprego permitiu que começassem, de facto, a construir uma carreira, funcionando como alavanca de integração progressiva no mercado de trabalho, conduzindo posteriormente à obtenção de empregos efetivos e com melhores condições, aproximando-se, cada vez mais, das suas expectativas e/ou ambições. Para outros, essa experiência profissional foi apenas a primeira de uma série de ocupações precárias e temporárias que desempenharam, muitas vezes em áreas diversas, intercaladas com períodos de desemprego e que não conduziram à tão ambicionada promoção profissional. A proliferação dos estágios e da modalidade de trabalhador independente (sistemas de “recibos verdes”<sup>7</sup>), aliada a uma enorme proporção de trabalho clandestino e temporário, contribuem para que grande parte dos jovens obtenha trabalhos precários, com poucas condições presentes ou perspectivas de futuro e transitem entre eles por um período cada vez mais longo, adiando indeterminadamente projetos de vida que envolvam alguma segurança e estabilidade. Estes sistemas, por vezes aplicados em situações de trabalho regular e continuado e em contextos qualificados, dão origem a trabalhadores precários que não dispõem na íntegra de direitos e de proteções, uma vez que os seus benefícios são menores e a própria possibilidade de usufruir deles é, muitas vezes, colocada em risco, devido ao medo permanente de despedimento imediato sem justa causa ou indemnização (Smithson, Lewis, & Guerreiro, 1998; Rebelo, 1999; Guerreiro & Abrantes, 2007). Desta forma, desenvolvem-se e aumentam sentimentos de incerteza e de insegurança que, como referido anteriormente, poderão ter impacto negativo na saúde mental dos jovens que experienciam estas situações.

---

<sup>7</sup> Regime precário e sem vínculo contratual.



## **O trabalho na atualidade para quem viveu em acolhimento residencial**

A saída do acolhimento residencial é um momento de grande importância na vida dos jovens acolhidos, sendo que, normalmente, segue-se um período de grande vulnerabilidade e fragilidade, onde eles deixam de viver sob a alçada da Casa que os acolheu e dos seus cuidadores – muitas vezes figuras significativas, e começam a sua vida autónoma. Durante esta transição, que irá moldar o futuro dos jovens a vários níveis, o apoio que eles recebem, seja este monetário, alojamento, aconselhamento ou outro (do Estado, da família e/ou de amigos), vai influenciar as decisões e a forma como lidam com situações difíceis. Por outro lado, o sentido de identidade destes jovens é grandemente influenciado pela experiência do acolhimento, facto que contribui para que durante a sua transição o jovem se possa sentir de alguma forma excluído da sociedade (Arnau-Sabatés & Gilligan, 2015).

Embora não haja muitos dados nacionais, de resto este artigo baseia-se em registos internacionais – países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) –, a procura de trabalho e habitação são duas grandes prioridades para os jovens quando ocorre a sua saída do acolhimento, sendo essenciais para o seu bem-estar físico e emocional. Um estudo realizado por Santos (2010), que avaliou 15 indivíduos que viveram em regime de acolhimento residencial prolongado, apurou que, após a saída da Casa de Acolhimento, um dos seus principais objetivos assentava exatamente na procura de trabalho, uma vez que alguns deles ficaram entregues a si mesmos, estando a sua subsistência dependente deles próprios. Sendo que uma parte deles se encontrava empregada, embora detendo trabalhos, de um modo geral, pouco qualificados, para os restantes, foram sentidas algumas dificuldades como a demora em encontrar trabalho e sentimentos de discriminação social aquando dessa procura. Muitos deles acabaram, assim, por passar por diversas experiências de trabalho precárias, mal remunerados e que não ofereciam condições de estabilidade profissional (*e.g.*, restauração, construção civil), o que os levava a permanecer lá pouco tempo e a procurar um segundo ou terceiro emprego para conseguirem alguma estabilidade e independência financeira. Para estes jovens, o trabalho constituía essencialmente uma fonte de rendimento económica que lhes permitia assegurar a sua subsistência, pagar as suas despesas e responder às suas necessidades e responsabilidades, adquirindo a sua independência e autonomia financeiras.

Salientando que todos os acontecimentos de vida influenciam a personalidade do indivíduo, a experiência do jovem antes da entrada no acolhimento, o ambiente e o contexto em que a criança/jovem cresce e vive irão, também, interferir com a sua tomada de decisão no pós-acolhimento, podendo continuar a ter um impacto negativo na idade

adulta, levando a que, mais tarde, tenham piores resultados também ao nível do seu percurso profissional (Dixon, 2012). Estas dificuldades, em especial quando não são encaradas como problemas e não são alvo de uma intervenção apropriada durante o acolhimento, continuam a assombrar o jovem durante a sua transição, levando muitas vezes a comportamentos de risco, que por sua vez levam a dificuldades em assumir responsabilidades e cumprir horários, características essenciais para se conseguir e manter um trabalho (Mendes, 2009). Estas crianças e jovens arcam ainda com outros desafios quando entram para o acolhimento, pois a retirada da família de origem pode causar sentimentos de perda e abandono, ansiedade de separação, raiva e tristeza, o que contribui para que surjam problemas de auto e hetero-confiança e de relacionamento, o que dificulta novas conexões, nomeadamente na Casa de Acolhimento, e em especial com os adultos (Maluccio, Krieger, & Pine, 1990).

Mudar de Casa de Acolhimento com frequência é também um preditor para resultados negativos ao nível da carreira profissional. Estas mudanças podem prender-se com questões de necessidade de proximidade ou afastamento geográfico da família, características da Casa – apenas até algum escalão etário –, ou, em muitos casos, problemas comportamentais e histórico de episódios violentos dentro da Casa. Esta instabilidade ao longo da infância e adolescência, normalmente acompanhada de mudanças de escola e de cuidadores, leva a que os jovens tenham mais dificuldade em acompanhar os seus pares ao nível da educação e do desenvolvimento social, acarretando perda de oportunidades que poderiam facilitar, mais tarde, a sua transição para a vida em autonomia (Broad, 2007). Pelo contrário, um acolhimento estável, sem mudanças recorrentes, em que os jovens têm relações positivas com os cuidadores e outros adultos significativos, resulta numa transição mais equilibrada e prevê melhores resultados no que diz respeito ao seu percurso profissional (Stein, 2004).

Outro fator que merece destaque é o aconselhamento de carreira que os jovens recebem, quer este aconteça na escola, na Casa onde residem ou depois da sua saída do acolhimento. Os jovens devem ser incentivados e apoiados durante e após o acolhimento no seu percurso escolar e profissional, por exemplo através de um ambiente seguro e com recursos, de forma a que possam competir no mercado de trabalho, deixando de constituir um grupo em situação de vulnerabilidade social e em desvantagem (Santos, 2010; Silva, Oliveira & Marques, 2019).

De acordo com Arnau-Sabatés e Gilligan (2015), as experiências de trabalho durante o período em que se encontram em acolhimento residencial, influenciam o percurso profissional dos jovens. Quando estes têm experiências de trabalho no decorrer

do acolhimento obtém melhores resultados ao longo da sua carreira profissional, uma vez que o facto de terem uma experiência de trabalho positiva quando ainda são apoiados pelos cuidadores e pela Casa de Acolhimento melhora o seu sentido de autoeficácia e autoconfiança. Por outro lado, ajuda-os a gerir melhor o tempo, a aprimorar o sentido de responsabilidade e, conseqüentemente, a melhorar a autoestima. O trabalho durante o acolhimento também pode ser útil no sentido de criar oportunidades e contactos que os podem ajudar a conseguir um emprego mais tarde. Estas competências adquiridas em contexto do trabalho durante o acolhimento contribuem para atenuar níveis de dependência e de inadequação quando iniciam a sua vida autónoma. Uma experiência positiva de trabalho vai também fazer com que a identidade do jovem não seja influenciada apenas pela sua experiência do acolhimento (Gilligan, 2008). Apesar de nem todas as Casas de Acolhimento permitirem que os seus jovens tenham um emprego/trabalho, no plano de atividades desenvolvido por algumas<sup>6</sup> já se insere uma atividade relativa a simulação de técnicas de procura de emprego, que pode englobar a elaboração de uma carta de apresentação e/ou do *curriculum vitae*, de preparação para uma entrevista de emprego, de informação sobre *sites* de ofertas de emprego, esclarecimento sobre o que é ter um trabalho e sobre os direitos e deveres enquanto trabalhador. Estas atividades têm sempre como pressuposto que a procura de emprego é trabalhosa e deve ser feita com base na reflexão sobre as competências, as qualificações, as experiências, os gostos e os interesses de cada um (Pires, 2011).

A saúde mental é também um fator de grande relevância na procura de trabalho. De acordo com o estudo realizado por Wade e Dixon (2006), jovens com problemas a nível emocional e/ou comportamental têm mais dificuldades em conseguir obter e/ou manter um emprego depois da saída do acolhimento. No entanto, quando estes jovens tinham uma experiência de acolhimento positiva, com menos mudanças e uma transição mais estável, acabavam por ter uma carreira profissional mais bem-sucedida.

Existe, também, uma diferença acentuada entre os resultados de carreira dos jovens em acolhimento residencial e os jovens em acolhimento familiar, sendo que os segundos têm menor probabilidade de experienciar situações de desemprego após a sua autonomização. Dixon (2012) conclui que isto se deve ao facto de estes receberem mais apoio e atenção de adultos significativos do que os jovens em acolhimento residencial. É comum haver um apoio contínuo por parte da família de acolhimento mesmo depois da saída do jovem, facto que contribui para o sucesso e estabilidade do jovem na sua vida autónoma (Allen, 2003), o que nos sugere a existência de um programa

---

<sup>6</sup> A Plataforma PAJE (explicitada adiante) inclui nas suas propostas de boas práticas.

de *follow-up* para as Casas de Acolhimento no sentido de minimizar as agruras das transições para a autonomia.

Outro elemento significativo para o sucesso da autonomização dos jovens é a idade com que saem do acolhimento. De um modo geral, quanto mais tarde ocorre a saída, mais bem preparados estão para a vida em autonomia, dado que ao terem um suporte mais prolongado podem ter a oportunidade de concluir o seu percurso académico e apoio na procura de trabalho e habitação, o que contribuirá para que sejam mais bem-sucedidos na vida pessoal e na carreira profissional (Biehal, Clayden, Stein, & Wade, 1995). Pelo contrário, os jovens que saem mais cedo do acolhimento, muitas vezes de forma precipitada, podem não ter uma rede de suporte que os ajude na transição, pelo que há uma maior probabilidade de terem menos qualificações, muitos deles não chegam a terminar a escolaridade obrigatória, o que vai afetar negativamente o início do seu percurso profissional. Em suma, quanto mais cedo os jovens saem do acolhimento, maior a possibilidade de ficarem em situação de desemprego ou de não conseguirem manter um emprego a médio/longo prazo e que garanta a sua subsistência, levando a que alguns destes jovens acabem por passar pela condição de sem abrigo (Wade & Dixon, 2006).

Após a saída do acolhimento, o principal motivo do abandono escolar destes jovens é a falta de recursos financeiros e a necessidade de priorizar a procura de um trabalho para se poderem sustentar. Muitas vezes, a decisão de abandonar o processo escolar ou de formação profissional é facilitada pelo facto de, devido a não terem tido um aconselhamento de carreira adequado, estarem inseridos em cursos profissionais que não gostam, não tendo interesse ou motivação para os terminar. A situação de absentismo e abandono escolar leva a que as taxas de desemprego entre os jovens ex-acolhidos sejam muito mais elevadas do que na população geral, sendo que, mesmo anos após a saída do acolhimento, esta diferença continua a ser pronunciada (Wade & Dixon, 2006). Apesar de alguns jovens reconhecerem as regras e as rotinas da Casa de Acolhimento como algo essencial à sua formação e referirem que o acolhimento lhes permitiu a aquisição de competências pessoais, sociais, económicas e profissionais (Costa, Santos, & Vieira, 2019), Carneiro (2005) refere que os jovens, mesmo os que abandonam as Casas de Acolhimento apenas quando atingem o limite de idade legal, não possuem as competências necessárias para se enquadrarem na sociedade. Segundo este autor, esta falta de competências sociais e de autonomização reflete-se de forma menos positiva a nível pessoal, profissional e familiar. A título de exemplo, estes jovens não estão preparados para viver sozinhos e a sua integração no mundo do trabalho acaba por ser dificultada pela falta de qualificações, que não lhes permitem ter acesso a trabalhos mais bem remunerados e com mais

benefícios. Acresce o facto de muitas vezes desconhecerem as leis laborais, os seus direitos e os seus deveres e de não terem capacidade para negociar contratos de trabalho que os favoreçam, o que faz com que partam, desde logo, de uma posição de desvantagem (Wade & Dixon, 2006).

O estudo de Dixon (2012) conclui, então, que, para reduzir o desemprego entre os jovens ex-acolhidos e promover transições positivas para a vida em autonomia, é importante, ao longo do acolhimento, dar resposta às necessidades dos jovens, sejam elas de saúde física ou psicológica, estimular a escolaridade de uma forma positiva, motivando-os por forma a evitar o absentismo e/ou abandono escolar e, conseqüentemente, os sentimentos de exclusão social. Atividades educativas e de formação nas Casas de Acolhimento revelam-se decisivas e constituem uma vantagem para os jovens acolhidos, dado que são uma condição essencial para a sua futura integração socioprofissional; estas atividades podem fazer toda a diferença nas suas vidas uma vez que podem não estar facilmente acessíveis na sua comunidade (Carvalho & Cruz, 2015). De salientar que o acolhimento deve ser o mais estável possível, evitando-se mudanças e, se possível, mantendo os jovens no acolhimento até estarem verdadeiramente preparados para a sua autonomização.

No seguimento desta temática e na sequência da tese de doutoramento “Os desafios da autonomização: estudo compreensivo dos processos de transição para diferentes contextos de vida, na perspetiva de adultos e jovens adultos ex-institucionalizados” (Gaspar, 2015), surge a Plataforma PAJE - Apoio a Jovens (Ex)acolhidos, em 2016. No âmbito de um projeto de investigação-ação e fruto de mais de quinze anos de trabalho de campo com jovens em Casas de Acolhimento, tendo como particularidade, o seu acompanhamento após a sua saída para a vida autónoma, esta Associação tem como principal objetivo apoiar os jovens que viveram em acolhimento residencial. Para o estabelecimento deste objetivo, foi fulcral a experiência dos anos de trabalho e a observação das dificuldades que os jovens encontram ao saírem das Casas de Acolhimento, sem a vivência normativa na família, muitas vezes desprovidos de conhecimentos e competências que lhes permitam a autonomização e a transição eficaz para os contextos sociais, familiares e profissionais, tornando-os cidadãos ativos (Gaspar, Gaspar, & Elias, 2017).

Ao dar expressão organizada ao dever de solidariedade e de justiça social entre os indivíduos que em crianças foram vítimas, a PAJE procura especificamente orientar, apoiar e formar jovens e adultos com vivência de acolhimento residencial, promovendo uma autonomização bem-sucedida, transições favoráveis e inclusão social. Além de evitar a exclusão e promover a inclusão social e laboral, a PAJE proporciona também apoio em

situações burocráticas do quotidiano (*e.g.* IRS, arrendamento, direitos do trabalho, apoios sociais, procura de trabalho/formação), pretendendo combater o desconhecimento relativamente ao funcionamento de instituições (*e.g.* de saúde, financeiras, segurança social).

Além da dificuldade em encontrar trabalho, os jovens que procuram o apoio da PAJE tendem também a relatar dificuldades em manter um trabalho. Estas dificuldades verificam-se sobretudo devido à falta de motivação, à falta de responsabilidade (muitas vezes associada às suas fragilidades cognitivas), à falta de experiência e à falta de conhecimentos obtidos através da comunicação e da partilha quotidiana e informal de experiências, durante o acolhimento. Destaca-se o facto de se verificar nestes jovens um enorme desconhecimento das leis laborais, nomeadamente dos seus direitos sociais (*e.g.*, desemprego, subsídio de doença, incapacidade), o que, em grande medida, não ajuda a restituir-lhes a dignidade a que têm direito. A PAJE, que já apoiou cerca de meia centena de jovens na procura e obtenção de emprego, através de parcerias com entidades empregadoras, acompanha o desempenho destes jovens no trabalho, o que tem acrescentado estabilidade na manutenção do mesmo. Para isso concorrem os trabalhos levados a cabo pela PAJE no reforço do cumprimento de horários, responsabilidade profissional, ética laboral, respeito pelas hierarquias, entre outros.

Com três anos de existência, a experiência desta Associação – que já apoia mais de 150 jovens de todo o país –, vem corroborar os dados de Santos (2010) que, ao entrevistar indivíduos que viveram em acolhimento, constatou que alguns deles identificaram dificuldades no seu percurso profissional que parecem ter resultado de algumas das suas características individuais e comportamentais, nomeadamente pouca tolerância, impulsividade, insegurança e dificuldade de adaptação a situações novas, mas também das poucas/fracas competências que transportam consigo aquando da saída do acolhimento e que deveriam ter sido desenvolvidas em sede própria – Casa de Acolhimento.

## **Conclusão**

Os jovens no geral sentem que o mercado de trabalho é cada vez mais instável. Este quesito pode ser combatido através de medidas que diminuam a instabilidade, mas, igualmente através da preparação dos jovens para saberem gerir essa mesma instabilidade (Fonseca, 1998) e sentimentos negativos que daí advenham. Ora, tal preparação deve ser feita também nas Casas de Acolhimento uma vez que os jovens acolhidos irão encontrar tantas ou mais dificuldades do que os restantes jovens no acesso e dentro do mundo do trabalho. Por tudo o que já foi descrito é possível afirmar que a população jovem se encontra em dificuldades no que diz respeito à integração no mercado de

trabalho e à criação e manutenção de uma carreira profissional. Assim, tudo aponta para que os jovens que viveram em situação de acolhimento, frequentemente com características pautadas por dificuldades de regulação emocional e fragilidades a nível cognitivo, sem retaguarda familiar ou com redes sociais frágeis, desconhecendo o funcionamento das organizações e das leis laborais, vivenciem estas dificuldades de forma acrescida.

Convergente com outros estudos, pode concluir-se que a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e para a sua autonomia deve começar a ser feita ainda durante o acolhimento. A promoção da autonomia de jovens em acolhimento residencial deve assentar na promoção e desenvolvimento de competências pessoais, sociais, emocionais, relacionais e profissionais que, conseqüentemente, terão impacto no seu percurso profissional, mas também no fomento de aprendizagens tais como a gestão financeira e doméstica e a procura de trabalho (Costa, Tomás, Luís, Rodrigues, Malheiro, & Gonçalves, 2015; Gonçalves, 2013; Ribeiro, 2008; Silva, Araújo, & Taveira 2011). Ressalva-se que este apoio deve ir para além da mera informação, principalmente no que concerne à procura de habitação, de trabalho e no restabelecimento de ligação com a família, assim como na procura de recursos ou sistemas de apoio que protejam e salvaguardem estes jovens, que se encontram em potenciais situações de risco. Considera-se, pois, de extrema importância que eles sejam muito bem preparados para todos os pontos referentes ao primeiro desemprego (Courtney, Piliavin, Grogan-Kraylor, & Nesmith, 2001; Forsman & Vinnerljung, 2012; Santos, 2010).

## Referências

- Allen, M. (2003). *Into the mainstream: Care leavers entering work, education and training*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Andrade, C. (2015). Trabalho e vida pessoal: exigências, recursos e formas de conciliação. *Dedica: Revista de Educação e Humanidades*, 8, 117-130.
- Anghel, R., & Beckett, C. (2007). Skateboarding behind the EU lorry - The experience of Romanian professionals struggling to cope with transition while assisting care leavers. *European Journal of Social Work*, 10(1), 3-19.
- Arnau-Sabatés, L., & Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia. *Children and youth services review*, 53, 185-191.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.
- Biehal, N., Clayden, J., Stein, M., & Wade, J. (1995). *Moving on: Young people and leaving care schemes*. London: H.M.S.O.
- Broad, B. (2007). *Care leavers in transition*. Leicester: De Montfort University.
- Carneiro, R. (2005). *Casa Pia de Lisboa - Um projeto de Esperança*. Cascais: Principia.

- Carvalho, M. J. L., & Cruz, H. (2015). Promoção da Autonomia em crianças e jovens em acolhimento em instituição. *Autonomia: Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa A., Tomás, C., Luís, E., Rodrigues, L., Malheiro, M., & Gonçalves, S. (2015). *Processos e práticas de autonomia com crianças e jovens em acolhimento: uma experiência no Lar de Infância e Juventude Oficina de S. José, Braga*. *Autonomia: Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, P., Santos, R., & Vieira, R. (2019). Experiências de acolhimento residencial e (re)construção identitária dos sujeitos acolhidos. *Configurações*, 23, 53-72.
- Courtney, M., Piliavin, I., Grogan-Kraylor, A., & Nesmith, A. (2001). Foster youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving care. *Child Welfare League of America*, 80(6), 685-717.
- Dixon, J. (2012). Obstacles to participation in education, employment and training for young people leaving care. *Social Work and Social Sciences Review*, 13(2), 18-34.
- Fonseca, P. (1998). Jovens, emprego e vida familiar: que futuro? In M. D. Guerreiro, (Coord.), *Trabalho, Família e Gerações: Conciliação e Solidariedades* (pp. 235-238). Lisboa: CIES/ISCTE.
- Forsman, H., & Vinnerljung, B. (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1084-1091.
- Garcia Castro, M., & Abramovay, M. (2002). Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 143-176.
- Gaspar, J. P. (2015). *Os desafios da autonomização – estudo compreensivo dos processos de transição para diferentes contextos de vida, na perspectiva de adultos e jovens adultos ex-institucionalizados* (Ed. 1). Porto: Euedito.
- Gaspar, M. F., Gaspar, J. P., & Elias, A. (2017). Desafios da Autonomização em Jovens (Ex) Acolhidos. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(1), 187-203.
- Gilligan, R. (2008). Promoting Resilience in Young People in Long-Term Care – The Relevance of Roles and Relationships in the Domains of Recreation and Work. *Journal of Social Work Practice*, 22(1), 37-50.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajectórias Vocacionais dos seus Filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Gonçalves, C. M., Parente, C., & Veloso, L. (2001). Licenciados em sociologia: ritmos e formas de transição ao trabalho. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 11, 31-94.
- Gonçalves, S. (2013). *Jovens Institucionalizados: objetivos e valores de vida* (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade do Minho). Texto recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30715>
- Griffin, M. (1999). The influence of organizational climate on detention officers' readiness to use force in a county jail. *Criminal Justice Review*, 24, 1-26.
- Guerreiro, M. D. (1998). Transição para a vida adulta dos jovens portugueses. In M. D. Guerreiro (Coord.), *Trabalho, Família e Gerações: Conciliação e Solidariedades* (pp. 121-130). Lisboa: CIES/ISCTE.
- Guerreiro, M. D., & Abrantes, P. (2007). *Transcrições Incertas. Os Jovens perante o Trabalho e a Família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Jackson, P. R., Stafford, E. M., Banks, M. H., & Warr, P. B. (1983). Unemployment and psychological distress in young people: The moderating role of employment commitment. *Journal of Applied Psychology*, 68(3), 525-535. doi:10.1037/0021-9010.68.3.525
- Korman Dib, S., & Castro, L. (2010). O trabalho é projeto de vida para os jovens? *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13(1), 1-15.



- Lambert, E. G., Hogan, N. L., Paoline, E. A., & Clarke, A. (2005). The impact of role stressors on job stress, job satisfaction, and organizational commitment among private prison staff. *Security Journal*, 18(4), 33-50.
- Maluccio, A., Krieger, R., & Pine, B. (1990). Adolescents and their preparation for life after foster family care: An overview. In A. Maluccio, R. Krieger, & B. Pine (Ed.), *Preparing adolescents for life after foster care: the central role of foster parents* (pp. 5-17). Washington D.C.: Child Welfare League of America.
- Mendes, P. (2009). Young people transitioning from state out-of-home care: Jumping hoops to access employment. *Family Matters*, 83, 32-38.
- Montgomery, S., Cook, D., Bartley, M., & Wadsworth, M. (1999). Unemployment predates symptoms of depression and anxiety resulting in medical consultation in young men. *International Journal of Epidemiology*, 28(1), 95-100.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar.
- Paul, K., Geithner, E., & Moser, K. (2009). Latent deprivation among people who are employed, unemployed, or out of the labor force. *The Journal of Psychology*, 143(5), 477-491. doi:10.3200/JRL.143.5.477-491
- Pires, S. (2011). *A Promoção da Autonomia em Jovens Institucionalizadas* (Relatório de Estágio de Educação Social da Escola Superior de Educação de Bragança). Texto recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6856>
- Rebelo, G. (1999). *A (In)Adaptação no Trabalho – Uma Perspetiva Sociorganizacional e Jurídica*. Oeiras: Celta Editora.
- Santos, M. A. (2010). *O acolhimento institucional prolongado de jovens em risco – a experiência passada de institucionalização e o seu significado actual para os sujeitos adultos* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, não publicada).
- Schur, L. (2002). The Difference a Job Makes: The Effects of Employment among People with Disabilities. *Journal of Economic Issues*, 36(2), 339-347. doi:10.1080/00213624.2002.11506476
- Silva, A. D., Araújo, A., & Taveira, M. C. (2011). Tailoring career education and counseling for Portuguese foster-youth. In *5th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 1966-1972). Valencia: IATED.
- Silva, A. D., Oliveira, K., & Marques, C. (2019). Autonomização de jovens em acolhimento residencial: Discursos e significados. *Configurações*, 23, 14-30.
- Silva, M., Cardoso, G., Saraceno, B., & Caldas de Almeida, J. (2015). A saúde mental e a crise económica. In P. Santana (Coord.), *Território e Saúde mental em Tempos de Crise* (pp. 61-74). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Smithson, J., Lewis, S., & Guerreiro, M. D. (1998). Perceções dos jovens sobre a insegurança no emprego: Implicações no trabalho e na vida familiar. In M. D. Guerreiro (Coord.), *Trabalho, Família e Gerações: Conciliação e Solidariedades* (pp. 153-160). Lisboa: CIES/ISCTE.
- Stein, M. (2004). *What Works for Young People Leaving Care?* Ilford: Barnardos.
- Sundar, M. (1999). Suicide in farmers in India. *The British Journal of Psychiatry*, 175(6), 585-586. doi:10.1192/bjp.175.6.585c
- Ten Have, M., Van Dorsselaer, S., & De Graaf, R. (2015). The association between type and number of adverse working conditions and mental health during a time of economic crisis (2010-2012). *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50(6), 899-907. doi:10.1007/s00127-015-1009-2
- Utela, A. (2010). Economic crisis and mental health. *Current Opinion in Psychiatry*, 23(2), 127-130. doi:10.1097/YCO.0b013e328336657d
- Wade, J., & Dixon, J. (2006). Making a home, finding a job: investigating early housing and employment outcomes for young people leaving care. *Child & family social work*, 11(3), 199-208.
- Warr, P. B. (1982). Editorial: Psychological aspects of employment and unemployment. *Psychological Medicine*, 12, 7-11.



## 13.

# Política de Educação e População Prisional: A Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, em João Pessoa - PB

Helenória de Albuquerque Mello<sup>1</sup>

Maria de Fátima Leite Gomes<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho é fruto da pesquisa social empírica, realizada em 2017, na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, Paraíba, Brasil. Teve como foco identificar e analisar os possíveis caminhos para a inclusão dos apenados na Escola Estadual Graciliano Ramos, em funcionamento na instituição penal, a partir dos relatos dos apenados participantes da pesquisa, das práticas cotidianas da gestão da instituição penal e da escola. Como opção metodológica desenvolvemos um estudo de campo, iniciando com uma revisão bibliográfica sobre a temática investigada. Em seguida, passamos a realização da entrevista semiestruturada com os apenados. Os dados coletados foram analisados à luz de autores como Freire (1996), Cassab (2001), De Maeyer (2013), entre outros. Os resultados apontaram para uma lógica de seletividade, que envolve relação de poder, de privilégios, da boa vontade de quem seleciona e de sua “convicção” pessoal. Essa “convicção” é o que perpassa a realidade da Educação Formal, na Penitenciária Sílvio Porto.

**Palavras-chave:** Penitenciária Sílvio Porto; Educação Formal; Prisão; Apenados.

### Education and Prison Population Policies: The Education of Young and Adult people Deprived of Liberty

### Abstract

This work is the result of empirical social research, held in 2017, at the Penitentiary Judge Sílvio Porto, Paraíba, Brazil. The main focus of this study was to identify and analyze the possible paths for the inclusion of the prisoners the Graciliano Ramos State School, in operation in the penal institution, based on the reports of prisoners participating in the research, on the daily practices of the management of the penal institution and the school. As a methodological option, we developed a field study, starting with a bibliographical review on the researched topic, then we proceeded to conduct a semi-structured interview with the prisoners. The data collected were analyzed in the light of authors such as Freire (1996), Cassab (2001), De Mayer (2013), among others. The results pointed to a logic of selectivity, which involves a relationship of power, privileges, the goodwill of the one who selects and their personal “conviction”. This “conviction” is what permeates the reality of Formal Education, in the Sílvio Porto Penitentiary.

**Keywords:** Penitentiary Sílvio Porto; Formal Education; Prison; Prisoners.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (Brasil). E-mail: helen.mello17@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal da Paraíba (Brasil). E-mail: fatima.l.gomes2016@gmail.com

## **1. Introdução**

No Brasil, identifica-se que a prisão atravessa séculos com um modelo de aprisionamento, medidas e práticas de execução penal que inviabilizam a inclusão dos egressos do Sistema Penitenciário no contexto social, de modo que, ao terem restituída a sua liberdade, grande expressão, não vislumbra a curto ou médio prazo as condições objetivas para a (re)instituição da sua dignidade.

A prisão na estrutura social contemporânea brasileira mantém um cenário deprimente, que torna a pena extensiva aos familiares do homem que se encontra preso: torna órfãos os filhos de pai vivo; enviúva a esposa do marido combalido; prejudica o credor do apenado tornado insolvente; desadapta o encarcerado à sociedade; desencadeia graves conflitos sexuais; onera o Estado; amontoa seres humanos em jaulas sujas, úmidas, onde vegetam em olímpica disputa por um parco espaço como verdadeiros trapos humanos.

Com base no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN<sup>3</sup>), do ano de 2016, continua evidenciado o quadro preocupante do Sistema Penitenciário brasileiro. Os dados revelam que a população carcerária nacional aumentou 80,00% em números absolutos no período de 2004 a 2014, saindo de 336.400 apenados para 607.700. Em junho de 2016, correspondia a 726.712 apenados. Por sua vez, o número de vagas do sistema em 2016 era de 368.049, o que representava um déficit de 358.663 vagas. Em relação à taxa de encarceramento, o crescimento do número de apenados por grupo de 100 mil habitantes, entre 2004 e 2014, aumentou 61,80%, significando que, no ano de 2004, o país tinha 185,20 apenados para cada grupo de 100 mil habitantes, quantitativo que se elevou para 352,60 apenados em 2016 (INFOPEN, 2016).

Conforme dados DEPEN/INFOPEN, de junho de 2016, quanto à faixa etária, 50,87% da população carcerária é formada por jovens com idade entre os 18 (dezoito) e os 29 (vinte e nove anos), seguido do percentual de 34,11% que estão na faixa etária compreendida entre os 30 (trinta) e os 45 (quarenta e cinco anos). Ao somarmos os percentuais, constatamos que 84,98% desta população encontra-se na faixa etária considerada economicamente produtiva, mas privada do acesso ao mercado de trabalho livre, pela condição de apenado.

Ainda conforme dados do DEPEN/INFOPEN de junho de 2016, no que se refere ao grau de instrução, constatamos que 94,82% possuem um baixo grau de escolaridade. O maior percentual está entre os apenados que possuem Ensino Fundamental

---

<sup>3</sup> Dados referentes ao último censo penitenciário disponibilizado pelo Departamento Penitenciário (DEPEN).

incompleto, correspondendo a 43,98%, seguido de 12,06% referente aos que possuem o Ensino Fundamental completo. Os que não concluíram o Ensino Médio representam 10,98%, os alfabetizados representam 12,19% dessa população, além de 5,11% de não alfabetizados. Vale ressaltar que, os apenados inseridos em atividades educacionais representam um ínfimo percentual de 10,92%.

Diante dos dados acima mencionados, sinalizamos como as principais causas do ingresso do indivíduo nas engrenagens do Sistema Penitenciário: a defasagem do sistema educacional, que deveria ser prioridade dos gestores públicos e a situação econômica do indivíduo, que sem condições de prover o seu sustento e o da sua família, acaba por praticar crimes.

O indivíduo que não possui um grau de instrução elevado, em constante aperfeiçoamento e acesso aos avanços tecnológicos compatíveis com as atuais exigências do mercado, se vê sem condições de competir neste, por não dispor de uma qualificação que atenda às exigências tecnológicas necessárias aos novos postos de trabalho. As mudanças no mundo do trabalho e o avanço tecnológico têm, de um lado, beneficiado um número cada vez menor de trabalhadores e do outro, têm gerado cada vez mais o afastamento da mão de obra do mercado de trabalho, alimentando os índices de desemprego. Logo, geralmente, no momento que falta o trabalho, meio lícito de prover o seu sustento e o de sua família, o mundo do crime se apresenta diante desse indivíduo, que encontra nesse contexto alternativas ilícitas para sustentar a si e à sua família.

O contingenciamento de recursos e a falta de uma interface sistêmica entre Política Penitenciária e demais Políticas Sociais, como: Educação, Cultura, Saúde, Segurança, Habitação, Esporte, entre outras, colocam as unidades prisionais do país em estado de penúria. No atual estágio social em que nos encontramos, não há como dissociar a Política Penitenciária, das Políticas Sociais dada a complexidade que envolve o aprisionamento, a leitura da realidade já não pode ser feita de forma sumária, para alcançarmos um desenvolvimento social político e econômico, tendo por lastro uma convivência social cidadã, temos que operacionalizar ações na perspectiva do direito.

As pessoas que se encontram em privação de liberdade, constituem um segmento da sociedade severamente marginalizado e duplamente penalizado, pois os apenados são submetidos constantemente a violação de diversos direitos humanos, entre esses, o direito à educação. Nesse sentido, pensa Albergaria (1996, p. 146): “Já se conceituou a educação como instrumento de sobrevivência da sociedade e fator de realização do homem como indivíduo e ser social”.

Vale ressaltar que, a educação no Brasil é um direito social declarado na Constituição Federal de 1988, também previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como dever da família e do Estado, preconizando princípios como a liberdade e a solidariedade humana, na busca por proporcionar ao educando um desenvolvimento pleno, preparando-o para o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho, com valorização da experiência extraescolar e ao acesso público e gratuito, em igualdades de condições, aos Ensinos Fundamental e Médio para todos os que não os concluíram na idade própria, não importando os motivos que foram determinantes para evasão escolar, a exemplo do aprisionamento.

A educação em seu texto constitucional, reflete uma perspectiva ao longo da vida, logo, não é possível conceber o processo de (re)inserção de pessoas em situação de privação de liberdade, dissociado de um processo educativo. A Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984, Lei de Execução Penal (LEP), vem sofrendo alterações significativas, desde o ano de 2003, no tocante ao item IV - Assistência educacional, após a sanção da Lei Nº 13.163, de 9 de setembro de 2015 que modifica a LEP, para instituir o Ensino Médio. Ainda com relação a assistência educacional, faz-se oportuno enfatizar que: "O condenado que cumpre a pena no regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena", passando a vigorar a partir da Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011<sup>4</sup>, que altera a LEP, uma sensível alteração no panorama da educação e da remição durante o cumprimento da pena.

Conforme anteriormente mencionado, podemos elencar o aprisionamento como um dos motivos que interrompem a trajetória escolar, portanto, falar de educação em espaços de privação de liberdade nos remete a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ser privado do acesso a esse bem social, representa a perda de um importante instrumento para uma presença participativa na convivência social. Logo, "a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado". (CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 5). Ainda tratando-se deste Parecer, ressaltamos a função equalizadora assumida pela EJA, na cobertura a diversos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social e econômica, dentre eles, os encarcerados.

---

<sup>4</sup> Pela nova redação o artigo 126, *caput*, e parágrafo 1º, inciso I, da LEP, asseguram o direito à remição pelo estudo, na proporção de um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em três dias.

Segundo o Parecer CNE/CEB Nº 15, de 1º de janeiro de 1998, os segmentos sociais em vulnerabilidade têm um perfil a ser considerado, cuja caracterização se estende, também, aos postulantes do Ensino Médio:

[...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade". (CNE/CEB Nº 15, 1998, p. 6)

Entre os objetivos da sanção penal, a recuperação do apenado ganha ênfase na retórica prisional dos agentes de execução penal e no ordenamento jurídico, em especial na LEP, ainda que a punição não tenha sido abandonada enquanto um dos objetivos. No entanto, se analisarmos os procedimentos disciplinares e as práticas pedagógicas das instituições penais, iremos evidenciar a incompatibilidade de coexistirem no mesmo espaço, ou seja, na prisão, os objetivos de recuperação e punição. A reflexão é: Como equacionar tal incompatibilidade?

Na busca de compreender as várias nuances que a Educação Formal pode assumir quando ofertada em espaços de privação de liberdade, escolhemos a Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, no Estado da Paraíba, Brasil, a fim de realizar a pesquisa, intitulada: "PRISÃO E EDUCAÇÃO UM HIATO HISTÓRICO: da cela a sala de aula, um caminho para a educação ao longo da vida?"

Outrossim, a educação para pessoas privadas de liberdade não é um benefício, como muitos pensam, praticamente um consenso tanto para a sociedade livre quanto para os apenados, é um direito humano. De acordo com Onofre (2011), ainda que a prisão seja considerada um castigo justificável e socialmente aceitável, não pode carregar consigo a privação de direitos humanos.

Diante deste cenário, assumimos como ideia central para o presente trabalho: A inclusão dos apenados da Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, na Educação Formal ofertada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos. Dessa forma, a nossa problemática ganha contorno através do seguinte questionamento: Como se dá o acesso dos apenados a educação Formal nesta instituição de ensino? Assim, para respondê-lo, o nosso objetivo geral concentrou-se em analisar os possíveis caminhos identificados pelos participantes da referida pesquisa para a inclusão na Educação Formal, tendo como foco os relatos dos apenados participantes da pesquisa, as práticas cotidianas da gestão da unidade prisional e da unidade escolar.

Entretanto, antes de adentrarmos nesta discussão, teceremos algumas considerações sobre o cenário penitenciário do Estado da Paraíba e da educação em prisões.

Na sequência faremos uma breve explanação acerca da metodologia utilizada durante o processo de pesquisa, e por fim, traremos as indagações quanto ao limites e possibilidades da Educação Formal ofertada na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto.

### ***1.1. O cenário penitenciário da Paraíba e da educação em prisões, breves considerações***

O cenário penitenciário do Estado da Paraíba se alinha ao nacional, marcado pela superpopulação, déficit de vagas, infraestrutura precária e insuficiência de recursos humanos. De acordo com os dados fornecidos pela Gerência Executiva de Planejamento, Segurança e Informação (GEPLASI, 2016), no ano de 2013, a população carcerária do Estado era de 9.146 apenados, com capacidade para 5.394, o que representava um déficit de 3.851 vagas. Em 2016, a população aumentou para 11.684 apenados, com capacidade para 5.407, o que correspondia a um déficit de 6.241 vagas. No ano de 2018, conforme dados atualizados em 9 de setembro, a população carcerária somava um quantitativo de 12.351 apenados, com capacidade para 5.487, o que representa um déficit de 6.864 vagas (GEPLASI, 2018).

No tocante ao Sistema Formal de Ensino em unidades prisionais na Paraíba, segundo dados fornecidos pela Coordenação de Educação em Prisões, da Secretaria de Estado da Educação (SEC/PB, 2018), no ano de 2016, foram criadas por meio de Decretos Estaduais, publicados no Diário Oficial do Estado da Paraíba Nº 16209, de 16 de setembro, 03 (três) Escolas, a saber: Decreto Nº 36.909, de 15 de setembro de 2016, cria a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ariano Vilar Suassuna, na Penitenciária Regional Padrão de Cajazeiras; Decreto Nº 36.908, de 15 de setembro de 2016, cria a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, na Penitenciária Regional de Campina Grande Raimundo Asfora (Serrotão) e o Decreto Nº 36.907, de 15 de setembro de 2016, cria a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, em João Pessoa, cuja intenção é a certificação dos apenados alunos das unidades prisionais.

No ano de 2017, no Estado em foco, o quantitativo de apenados matriculados era de 1.979. A Educação Formal foi ofertada em 45 unidades prisionais, quantitativo este que passou no ano de 2018, para 51 unidades, com 1.904 apenados matriculados em um universo total de 12.351, o que equivale a um percentual de 15,42% apenados inseridos na Educação Formal no Estado (SEC/PB, 2018).



O município de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba é o que agrega o maior número de unidades prisionais, dentre elas, a Penitenciária Desembargador Sílvio Porto<sup>5</sup>, que destina-se ao cumprimento de pena em regime fechado. Atualmente, o Sílvio Porto<sup>6</sup> é um retrato da superpopulação carcerária no Estado. De acordo com dados fornecidos pela Gerência Executiva do Sistema Penitenciário (GESIPE, 2016), no ano de 2009, a referida instituição contava com uma população de 764 apenados, em 2013 a população aumentou para 1.053 e, no ano de 2016, a população era de 1.433, o que representava um déficit de 793 vagas. Entretanto, em fevereiro de 2017, período em que se iniciou a coleta dos dados da pesquisa em tela, aconteceu a transferência de 105 apenados, para a Penitenciária Dr. Romeu Gonçalves de Abrantes, conhecida como PB 1 e PB 2, situada no bairro de Jacarapé. Portanto, no período da coleta dos dados, a população carcerária do Sílvio Porto era de 1.325 apenados, o que representava um déficit de 685 vagas, enquanto que, em 2018 essa população passou para 1.554, com um déficit de 914 vagas.

No município de João Pessoa, a Educação Formal é a que agrega o maior quantitativo de apenados inseridos. No ano de 2017, a saber: 113 apenados foram matriculados na Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão; 46 na Penitenciária de Segurança Média Juiz Hitler Cantalice; 29 na Penitenciária Dr. Romeu Gonçalves de Abrantes (PB 1 e PB 2); 146 matriculados na Penitenciária Flósculo da Nóbrega (Róger); 22 na Penitenciária de Psiquiatria Forense; 77 na Penitenciária de Recuperação Feminina Maria Júlia Maranhão e 146 na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, totalizando 579 apenados inseridos no Sistema Formal de Ensino (SEC/PB, 2018).

Em 2018, ainda conforme dados da (SEC/PB, 2018), temos o seguinte cenário: 72 apenados foram matriculados na Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão; 102 na Penitenciária de Segurança Média Juiz Hitler Cantalice; 8 na Penitenciária Dr. Romeu Gonçalves de Abrantes (PB 1 e PB 2); 168 na Penitenciária Flósculo da Nóbrega (Róger); 13 na Penitenciária de Psiquiatria Forense; 75 na Penitenciária de Recuperação Feminina Maria Júlia Maranhão e 127 na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, somando um quantitativo de 565 apenados inseridos no Sistema Formal de Ensino, em um universo total de 5.087 apenados, o que equivale a um percentual de 11,11%.

A Penitenciária Sílvio Porto é referência no município de João Pessoa, no que tange a inclusão de apenados no referido sistema, dentre as demais instituições penais, pois possui um Pavilhão com estrutura adequada para o funcionamento de biblioteca, salas de

---

<sup>5</sup> Localizada à Rua Coronel Bevenuto Gonçalves, S/Nº, no Bairro de Mangabeira VIII, em João Pessoa - PB.

<sup>6</sup> Pelo fato de a Instituição Penal (Penitenciária Desembargador Sílvio Porto) ser mais conhecida como Sílvio Porto, assim a referendamos.

aula, banheiros e, atualmente, está em fase de ampliação desta estrutura e conta com um quadro de 11 professores. Ademais, segundo a Coordenação de Educação em Prisões da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEC/PB, 2018), o Sílvio Porto é a referência para certificação de todos os apenados concluintes do Ensino Formal das unidades prisionais do município de João Pessoa e região metropolitana.

O fato do Sistema Penitenciário viabilizar a implementação da Educação Formal em suas unidades prisionais e, destinar recursos humanos e financeiros para sua operacionalização, não significa que se torne menos necessária uma análise crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem<sup>7</sup> em espaços de privação de liberdade, a exemplo da Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, ao contrário, é indispensável para que a educação não se alinhe a perspectiva de “docilidade que une ao corpo analisável o corpo manipulável” apontada por Foucault (1987, p. 163), transformando-se no interior das prisões, em um mecanismo de controle e disciplina.

## **2. Opções Metodológicas**

Esse trabalho foi realizado sob o enfoque da pesquisa social, de caráter empírico, documental e bibliográfico, numa perspectiva analítico-crítica da realidade investigada, na busca de uma compreensão detalhada dos significados e características apresentados pelos 1.075 sujeitos participantes da pesquisa, no universo total de 1.325 apenados, que cumprem pena em regime fechado na Penitenciária Sílvio Porto”. Assumiu um plano de investigação de abordagem quantitativa e qualitativa, que conforme Minayo (2004, p. 22), “[...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Assim, os desdobramentos metodológicos, inicialmente, partiram do acesso a documentos, como relatórios, estatísticas, leis, regimentos, resoluções, decretos e obras de referência, que perdurou durante o desenvolvimento da pesquisa, com o intuito de subsidiar o estudo e apreender o direcionamento da Política de Educação em prisões; em

---

<sup>7</sup> Conforme explicitado na Constituição Federal de 1988, na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e atualizada pela Lei Nº 11.741, de 16 de julho 2008, na Declaração de Hamburgo sobre a Aprendizagem de Adultos (V CONFINTEA - julho/1997), no Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) Nº 11, de 10 de maio de 2000, que delibera sobre as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o Marco de Ação de Belém (VI CONFINTEA - dezembro/2009), na Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, na Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais e no Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP) e na Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984 que institui a Lei de Execução Penal e alterada pela Lei 10.792, de 1º de dezembro de 2003.

seguida, passamos a etapa de aplicação da entrevista semiestruturada, individualmente, com os apenados. Posteriormente, passamos a fase da sistematização, para em seguida, analisá-los.

A pesquisa contou com uma equipe de alunos pesquisadores voluntários para a fase de coleta dos dados, esta foi composta por 27 alunos, dos Cursos: de Serviço Social, de Ciências das Religiões, de Direito e de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A coleta de dados junto aos apenados, se deu através de entrevista semiestruturada, realizada pelos alunos pesquisadores, sob a supervisão das coordenadoras da pesquisa, no período de fevereiro a julho de 2017. Antes da aplicação do instrumento, os apenados foram informados sobre o objetivo da pesquisa, solicitando-lhes a sua participação. Vale salientar, que não houve nenhuma forma de intimidação, velada ou explícita, no sentido de obrigá-los a participarem destas, bem como, nenhuma forma de interferência com relação a dinâmica de aplicação das entrevistas, por parte da Direção ou dos Chefes de Disciplina em alguns momentos nos quais fizeram-se presentes.

Possíveis riscos de constrangimento como medo e insegurança, na fase de coleta de dados, vinculados às respostas da entrevista semiestruturada, foram minimizados quando da garantia do sigilo de suas identidades, conforme assinalado no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, em conformidade o que preconiza a Resolução CONEP/MS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. A presente Resolução incorpora sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

### **3. Resultados**

#### ***3.1. A Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, o lócus da pesquisa***

Do universo total de 1.325 apenados que cumpriam pena em regime fechado, na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, distribuídos em 09 (nove) Pavilhões, a saber: PAV. 15, PAV. 16, PAV. 17, PAV. 18, PAV. 19-A, PAV. 19-B, PAV. 20-B, PAV. 21-A, PAV. 21-B, H do PAV. 19 (um corredor que liga o PAV. 19-A ao PAV. 19-B) e H do PAV. 21 (um corredor que liga o PAV. 21-A ao PAV. 21-B), nesses dois corredores, permanecem apenados que estão sob ameaça de outros apenados ou que têm problemas de relacionamento ou que não são aceitos pela população carcerária dos Pavilhões) e 01

(uma) cela denominada de Reconhecimento (onde permanecem por algum tempo, apenas aqueles que ingressam na instituição penal e aqueles que desejam mudar de Pavilhão), 1.075 participaram da pesquisa, o que corresponde a um percentual de participantes de 81,13%. Destes, 100, no ato da pesquisa, encontravam-se inseridos na Educação Formal, o que corresponde a um percentual 9,30%.

Vale ressaltar que, de acordo com Cassab (2001), os impactos produzidos pelos processos de globalização em curso, quanto a modernização das formas de reprodução do capital, afetam diretamente as condições de vida dos mais pobres; desde a vida material, às suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, até a organização das instituições políticas de ordenamento da vida social. Ainda para a mesma autora (Cassab, 2001, p. 20), “a complexidade destes processos indica a profundidade em que os mecanismos de exclusão social atuam sobre os sujeitos”.

Prova disso, é o reflexo que esta pesquisa sinaliza, quando ao estratificar os Pavilhões e o respectivo percentual de entrevistados, traduz uma realidade cruel e excludente, a saber: no Pavilhão 15, dos 34 entrevistados, apenas 5 foram identificados cursando a Educação Formal, correspondendo a 14,71%; no Pavilhão 16, dos 217 entrevistados, 32 foram identificados cursando a Educação Formal, o que equivale a 14,75%; no Pavilhão 17, dos 165 entrevistados, nenhum encontrava-se incluído na Educação Formal, o único Pavilhão no qual não identificamos apenas inseridos na Educação Formal. Vale salientar, que os apenas que se encontram nesse Pavilhão também não participam de atividades laborais ofertadas na instituição penal, pois o mesmo é identificado como o Pavilhão de apenas envolvidos com facção.

No Pavilhão 18, dos 86 entrevistados, apenas 8 foram identificados cursando a Educação Formal, o que corresponde a 9,30%; no Pavilhão 19-A, foram entrevistados 104 apenas, destes, 26 participavam da Educação Formal, equivalendo a 25,00%; enquanto que no Pavilhão 19-B, dos 80 entrevistados, apenas, 09 estavam inseridos na Educação Formal, implicando em 11,25%; já no Pavilhão 20-B, o 3º pavilhão, em número de entrevistas realizadas, dos 131 entrevistados, apenas 2, estavam incluídos na Educação Formal, trata-se, portanto, excluindo-se o Pavilhão 17, do pavilhão com o menor percentual de apenas cursando a Educação formal, correspondendo a 1,53%; no Pavilhão 21-A, 97 apenas foram entrevistados, destes, apenas, 7 encontravam-se incluídos na Educação Formal, correspondendo a 7,21%; no Pavilhão 21-B, foram entrevistados 126 apenas, entretanto, somente 07 estavam cursando a Educação Formal, implicando em 5,56%, no H do Pavilhão. 19, H do Pavilhão 21 e no Reconhecimento, 35 apenas foram entrevistados, destes, apenas 4 estavam inseridos na Educação Formal.

Percebe-se, pois, que o Sistema de Educação Formal, implantado na Penitenciária Sílvio Porto, sinaliza um distanciamento para a maioria dos apenados ali encontrados, primeiramente, em consequência da diminuição de investimentos públicos por parte do Governo Federal e, sequencialmente, do Governo Estadual, deixando à própria sorte, um segmento da sociedade já excluído social e economicamente, quando em liberdade, e quando na condição de apenados, a gestão penitenciária, dá continuidade ao processo exclusão, na medida em que apenas 9,30%, acessam o direito de ser incluído na Educação Formal.

Desse modo, os apenados entrevistados, fazem parte de um cenário socioeconômico, representado pela falência das Políticas Sociais estatais, em que determinados grupos sociais são marginalizados nas relações sociais, e identificados como fonte de ameaça à ordem social.

Igualmente, a dinâmica dos processos de exclusão social, apontam como tais grupos são responsabilizados por sua própria exclusão, na trilha dessa discussão, Cassab (2001, pp. 21-22), utiliza a noção de duplo passaporte formulada por Jameson (1994).

Fredric Jameson (1994) [...] para mostrar esse processo ele formula a noção de duplo passaporte. Essa noção refere-se a identidades duplas, que cruzam inserções “problemáticas” na vida social, conferindo, através do domínio da cultura, especificidades ao grupo referido que ultrapassem a própria divisão de classes, combinando [...] elementos de segmento social e de minorias. Essa noção coloca em relevo os estereótipos “aderidos” a esses grupos.

Ainda segundo Cassab (2001, p. 22):

Porém, se é verdade que esses sujeitos carregam, muitas vezes em seu corpo, os sinais da exclusão, é também verdade que os sujeitos constroem, no curso de sua vida, portanto em sua vivência e nas experiências que integram com outros sujeitos, circuitos onde buscam estar. O desafio de construir a noção de exclusão através da ótica do sujeito precisa necessariamente considerar esses aspectos das ações dos sujeitos.

Assim, faz-se mister partir do entendimento que a exclusão é um processo complexo, portanto, não será compreendida em sua totalidade, enquanto uma categoria isolada, ela precisa de interlocução e, nesse momento, os sujeitos ou mais precisamente, na pesquisa em tela, os apenados, são excluídos de alguns espaços e incluídos em outros.

Para Guareschi (1992, citado por Cassab, 2001, p. 22):

[...] O excluído não existe por si mesmo. Ele é uma realidade sempre ligada a outra. Se digo que alguém é excluído devo logo perguntar: excluído de onde? Ou excluído por quem? O ser excluído de algum lugar implica que existe esse outro lugar.

A educação, inserida em um novo contexto, da globalização, torna-se cada vez mais urgente. A educação apresenta-se como uma condição para o desenvolvimento

humano, associada ao nível da educação formal da população. Os níveis da educação estão fortemente associados, ao nível de renda da população: as populações menos escolarizadas possuem um nível de renda inferior ao daquelas com maior número de anos da Educação Formal (Góes & Laplane, 2013).

A partir desse cenário, especialistas, apesar de distintas posições, confluem em um ponto: a globalização, como anteriormente explicitado, tende a gerar novas desigualdades, recrudescendo as já existentes. Para Góes e Laplane (2013, p. 9):

Isso é especialmente verdadeiro para países [...] onde se constatam a difusão desigual das inovações tecnológicas, o surgimento de ilhas de excelência que convivem com bolsões de misérias [...]. Como diz Castells, “o que caracteriza a globalização é que ela é extraordinariamente excludente e inclusiva ao mesmo tempo. Inclui o que gera valor e exclui o que não é dinâmico e não cria valor. (1995, p. 20).

Fala-se, à luz dessa realidade, em adequar o sistema educacional às “novas” necessidade. Conforme Góes e Laplane (2013), nesse âmbito, uma escola que delinea as aquisições necessárias aos alunos de maneira muito específica, geralmente, não consegue alcançar os objetivos propostos. Pois, o que se visualiza, é que, o processo de Educação Formal se efetiva de modo particular,

[...] de forma tal que durante o processo uma parte dos alunos é promovida e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída. Isso ocorre porque a escola é uma instituição bastante rígida, que tem dificuldades para receber, aceitar e trabalhar com a diferença [...]. (Góes & Laplane, 2013, p. 10)

Entretanto, apesar das contradições o Sistema da Educação Formal, a escola ainda é um dos meios mais qualificados para viabilizar o processo de inclusão social, não de forma enviesada, mas, no cerne do contexto das oportunidades, ao qual, a sociedade de classes, reconhece. Por isso, apesar do discurso educacional em diversos momentos ser mistificado, demonstrando que o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos, esse discurso vem sendo desconstruído, sob a ótica de que as oportunidades não são as mesmas para todos, bem como o acesso à educação de qualidade. Deslocando essa discussão para o âmbito da escola na prisão, a educação também deve ser entendida como direito que acontece numa relação dialógica e colaborativa e não como um benefício e/ou recompensa aos que se fizerem merecedores e o apenado aluno como uma pessoa.

Segundo De Maeyer (2011, p. 50):

[...] é uma pessoa que tem uma experiência de aprendizagem; quer tenha diploma (o que é raro), quer seja totalmente analfabeto, ele tem alguma experiência de aprendizagem; algumas incluem a aprendizagem do ensino formal, outras, cursos de alfabetização ou aprendizados profissionais no próprio trabalho, ou ainda outras competências condenáveis [...] mas todos têm alguma experiência de aprendizagem positiva ou negativa, vivida conscientemente ou não.

Portanto, como ensina De Maeyer (2011), os educandos possuem diversos saberes e experiências, os quais devem subsidiar o processo de ensino-aprendizagem e na prisão, tal situação não é diferente. Por isso, os saberes e conhecimentos que materializam a escolaridade anterior ao momento da prisão, não podem, e não devem, ser anulados na intenção de (re)socializar a pessoa, como se todo seu passado se constitui-se em um grande erro a ser apagado para dar espaço a um novo ser (re)socializado. Sendo assim, a educação na prisão deve estar voltada para o aluno como sujeito histórico e não para o prisioneiro.

Sobre tal realidade, a pesquisa revelou a ausência de critérios definidos e transparentes quanto à seleção dos apenados que irão acessar a Educação Formal, no Sílvia Porto. O que se apresentou foi uma lógica discriminatória, que envolve relação de poder, de privilégios, da boa vontade de quem seleciona e de sua “convicção” pessoal. Essa convicção é o que perpassa a realidade da Educação Formal, na referida instituição penal.

Conforme Góes e Laplane (2013, p. 17):

A questão nuclear em relação à realização dos ideais da educação inclusiva remete, no nosso país e em outros países em desenvolvimento, à desigualdade social típica dessas sociedades. A análise das tendências que marcam o processo de globalização não deixa dúvidas quanto aos valores que privilegia e aos modos como se organiza. No contexto do acirramento das diferenças sociais, provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que a acompanham (redução de emprego, encolhimento do Estado, etc.), a implementação de políticas realmente inclusivas deve enfrentar grandes problemas. [...]. Mas que seja realmente eficaz, é preciso que o discurso se feche sobre si próprio, aparecendo como uma totalidade [...].

No caso específico do Sílvia Porto, a afirmação de que a inclusão na Educação Formal representa a única opção para os apenados, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso, pois, em certo momento o discurso contradiz a sua realidade educacional, caracterizada por instalações físicas e quadro docente, insuficientes, o que conseqüentemente, impacta negativamente na oferta de vagas. Além disso, ao circunscrever a inclusão no âmbito da Educação Formal e ignorar suas relações com outras políticas e instituições sociais, esse discurso desqualifica as tensões e contradições no qual a perspectiva inclusiva se insere.

### ***3.2. O acesso à Educação Formal na Penitenciária Sílvia Porto, percepções dos apenados***

Quanto as formas de inclusão dos apenados na Educação Formal, as respostas dos 100 entrevistados inseridos, revelam a centralidade da figura do agente penitenciário neste processo de seleção daqueles que irão participar ou não da Educação Formal ofertadas no Sílvia Porto.

Dentre os entrevistados, 73 apenas responderam que a inclusão na Educação Formal, passa pelo crivo do agente penitenciário, da seguinte forma: 63 entrevistados falaram que os agentes penitenciários passam no Pavilhão perguntando quem deseja participar da Educação Formal; 8 relataram que é preciso falar para um agente penitenciário que deseja participar da Educação Formal e 2 entrevistados responderam que é preciso pedir a um companheiro inserido na Educação para passar o seu nome a um agente penitenciário.

Foram identificadas outras formas de se inserir na Educação Formal, as quais se reportam a figura do professor, no entanto, de forma bem menos expressiva: 26 apenas responderam que os professores passam no Pavilhão perguntando quem deseja participar da Educação Formal; 15 apenas informaram que é preciso pedir a um companheiro inserido na Educação para passar o seu nome a um professor e 1 entrevistado informou que é preciso falar para um professor que deseja participar da Educação Formal.

No entanto, vale ressaltar que mesmo que um apenado manifeste a um professor o desejo de se inserir na Educação Formal ou que esta informação chegue através de um outro apenado já inserido, o professor não detém de autonomia para inseri-lo nesse processo; quanto a ação de passar nos Pavilhões para informar sobre a oferta da Educação Formal e pegar os nomes dos apenados que desejam participar, realizada pelos professores, esta é uma ação direcionada pelos agentes penitenciários, pois são eles que definem os Pavilhões nos quais os professores poderão passar para pegar os nomes dos que desejam participar da Educação Formal, são eles, os agentes penitenciários, que irão decidir quem será ou não incluído.

Desta feita, fica claro que, apesar de se tratar de um grupo homogêneo, do ponto de vista jurídico, tendo em vista que todos se encontram cerceados da liberdade pela imposição de uma pena e amparados pela LEP, os direitos não os atingem igualmente, o que caracteriza a educação como privilégio, no interior do Sílvio Porto, sendo concedido por meio de uma “triagem”, que segundo relato de um apenado entrevistado, “[...] essa triagem que os agentes penitenciários fazem se torna uma trituração”. (Entrevistado 329, Pavilhão 17).

Outrossim, na atualidade da Política Educacional, se incorporam demandas de segmentos excluídos e até mesmo invisibilizados, que emergem na cena contemporânea; entretanto, esses sujeitos só poderão forjar uma força de resistência por uma educação dialógica e problematizadora, dentro da dialética de opressão e transformação, enquanto bandeira de luta de segmentos organizados da sociedade.



Segundo Giroux (1986, p. 11): “É nessa tensão entre uma realidade social, marcada pela opressão, e narrativas de lutas históricas e contemporâneas, que o terreno da resistência é produzido e trabalhado”. Ainda conforme Giroux (1986, pp. 11-12):

É esse jogo entre história, memória, voz e ação que deixa a história em aberto. Ao mesmo tempo, estabelece a base para formas de pedagogia nas quais homens e mulheres [livres ou encarcerados] podem produzir e experienciar, subjetivamente, as formas sociais e culturais que lhes permitirão criar um discurso e um conjunto de relações sociais nos quais a base para formas de comunidade possam emergir.

Esta concepção de educação distancia-se de uma proposta de formação minimalista e imobilizadora do homem excluído, que os fixam em seus lugares de oprimidos. Ela busca romper com a relação de desigualdade, a fim de alcançar uma sociedade justa e igualitária, que busca orientar os sujeitos para lutar e conquistar direitos como forma de mitigação das desigualdades sociais.

Na concepção de Silva e Amorim (2018, pp. 187-188):

É necessário perceber que, na prática educativa problematizadora, deve haver a possibilidade de intervenção coletiva, a partir de uma conscientização individual, nas ações gerais desenvolvidas no mundo. Esta intervenção, não deve, contudo, ocorrer de cima para baixo, pois estaríamos sempre vulneráveis aos interesses egoístas da classe dominante. A situação de luta ou de busca ao qual se insere o contexto de uma educação problematizadora em muito tem haver com a humanização do homem, pois Silva (2016) destaca a luz de Freire, que: [...] humanizar significa concretizar a superação das estruturas opressoras, por meio de ação pedagógica, a qual oprime, discrimina, silencia e nega culturas, individualidades, etnias, relações equânimes entre os gêneros os sexos e suas orientações e etc. (Sic.) (p. 32).

A segregação social, como um dos desdobramentos dos conflitos capital trabalho implica no aumento exacerbado da violência urbana, da fome, negligência a saúde, a educação, enfim, diversos problemas do início do mundo que permanecem atuais. Todos esses fatores perpassam a realidade do sujeito oprimido. Sendo estas algumas das amarras sociais vigentes. Os opressores diante desse quadro, acabam atuando de maneira que o oprimido perante tal situação, jamais existiu.

[...] o poder dos opressores, quando se pretende humanizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (Freire, 1996, p. 17)

A escola no cárcere, a Educação Formal ofertada nessa escola, não deve constituir-se enquanto espaço de reprodução da estrutura de poder hierarquizada, verticalizada e imobilizante, que ainda permanece como o cerne do aprisionamento, não deve estar a serviço do adestramento de “corpos dóceis”.

Dentro dos modos mais autoritários de disciplina e de controle de sala de aula estão imagens fugazes de *liberdade* que representam relações muito diferentes. É esse aspecto dialético do conhecimento que precisa ser desenvolvido como parte de uma pedagogia radical. Ao contrário das explicações tradicionais e liberais da escolarização, com sua ênfase nas continuidades históricas e no desenvolvimento histórico, a teoria crítica dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, descontinuidades e tensões na história, todas as quais se tornam valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo que revelam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser. (Giroux, 1986, p. 57, grifo nosso)

Uma das expressões desse processo, revela-se à luz do depoimento que se segue:

*“Essa sala aqui é uma escola? Aqui tem aula? Quem estuda aqui? Eu vi que tem outras salas. Eu estou muito emocionado de tá numa sala de aula, tô me lembrando da minha infância, eu já fui na escola quando era criança, fiquei pouco tempo porque tinha que trabalhar no roçado com meu pai, não tinha tempo de fazer as lição, tinha dificuldade por causa do trabalho, trabalhava no roçado e cuidava das criação. Sai da escola e não aprendi a ler nem fazer meu nome, cresci e só trabalhei até caí na cadeia, sem estudo nenhum, eu fico envergonhado quando chega um documento da justiça e eu não sei do que ele fala se é coisa boa ou coisa ruim, só faço colocar o dedo pra dizer que recebi. Tô vendo tudo aqui nessa sala de aula, tá bem diferente da escola quando eu estudei, também faz muitos anos, as carteiras era de madeira e sentava dias crianças, não era assim como essa, o quadro de escrever era escuro e escrevia com giz, eu tinha uma roupa só da escola e tinha os livros, caderno e lápis, eu lembro que eu gostava de desenhar. Eu gostava de ir pra escola, não queria ter deixado os estudos, mas as condição era muito difícil na minha casa, tive que deixar. Tá aqui numa sala de aula me dá uma emoção muito grande, traz na minha mente a infância, eu tô chorando de tristeza porque o tempo passou e não estudei, porque tô dessa idade analfabeto mais de alegria também porque aqui tem uma escola, eu não sabia que aqui tinha estudo pros presos. Essa escola é pros presos estudar? Eu quero estudar aqui, quero aprender a ler pra poder entender as coisas que tão escrita, quero assinar meu nome e outras coisa que eu conseguir aprender, num vai ser muito não porque a vista tá curta e a mente tá parada a muito tempo, mais eu posso aprender um pouco, tudo que puder aprender vai ser bom, vai ser diferente minha vida. Lá fora eu tive que deixar a escola e agora a escola tá aqui tão pertinho de mim e eu não sabia. Foi bom demais ter vindo aqui pra essa entrevista com vocês, porque eu fiquei sabendo que aqui tem uma escola pros presos, agora eu tenho uma chance de estudar. Qualquer preso pode estudar aqui? Com quem eu falo pra estudar aqui?”. (Entrevistado 427, Pavilhão 18).*

Os dados apresentados e o relato acima apontam a complexidade e contradição do contexto educacional no Sílvio Porto, os quais tencionam as relações vivenciadas pelos apenados, tendo em vista, a negação de direitos, a não socialização das informações de forma equânime, preconceitos e a fragmentação do real reforçando um modo particular de pensar a educação e provocando, nesse espaço, conflitos de interesses tanto entre os apenados quanto entre a Direção e agentes penitenciários, quando da validação dessa inserção, reproduzindo um enquadramento disciplinador, próprio dessa perspectiva conservadora.

#### 4. Conclusões

No momento contextual em que se inseriu a pesquisa, a Educação Formal no universo do cárcere está presente nas legislações, em formulações de educadores, entre

outros. Resultam em projetos, experiências e ações com dimensões e alcances variados, através de uma pluralidade de experiências que vêm se realizando com diferentes abordagens metodológicas, o que nos remete a territorialidade, ao contexto geográfico, cultural e regional em que se localizam.

Tal iniciativa, pressupõe maior comprometimento do Estado, enquanto ente federativo, com vistas a dimensionar oportunidades aos apenados, por meio da Educação Formal. Todavia, na prática, os recursos disponibilizados são insuficientes para abranger a todas as pessoas que se encontram em reclusão. Isto posto, esta ação limitada, fomenta a ampliação deste debate.

Sabemos que garantir uma pedagogia articulada é o grande desafio, pois vivemos numa cultura de descontinuidades e muito personalismo político, o que geralmente acarreta adversidades à execução da educação enquanto elemento motivador da cidadania ativa e transformadora de mentalidades, atitudes e comportamentos dos diferentes atores sociais: sejam eles instituintes ou instituídos.

É preciso desenvolver uma educação comprometida e independente. Neste sentido, Freire (1975), dizia que o ato educativo envolve uma responsabilidade social e política do homem. É necessário construir uma dimensão ética que dê apoio à luta pela dignidade e pelos direitos humanos nas prisões. É fundamental esta dimensão ética diante do fenômeno da exclusão. Mas, além de um compromisso institucional ou acadêmico, é necessário um compromisso moral com os seres humanos que estão nas prisões. Mandela (1995), fazia referência a esta ética da dignidade como essência humana ao falar de sua vida na prisão. Esta base ética e a responsabilidade social e política do ato educativo está viva e sua pertinência é evidente nas prisões.

A educação em prisões é multidisciplinar, a natureza da educação nesse espaço exige uma reflexão sobre a tarefa educativa nas prisões. Esta reflexão deve ser feita em vários níveis: avaliação, continuidade e sobretudo o questionamento de cada uma das áreas, tarefas e atores do processo educativo. Desta forma é pertinente refletir sobre a coordenação das instituições e os profissionais envolvidos neste processo.

Esta reflexão crítica, nos dizia Freire (1975), é indispensável para um processo de transformação de uma realidade específica. Sabemos que a realidade das prisões é difícil e complexa, muitas vezes pouco aberta as mudanças, mas não se pode esquivar uma reflexão crítica e precisamente transcender de algum modo, tal realidade. Como ultrapassar burocracias, inércias e resistências à mudança? Sinalizamos um discurso político geral para melhorar as prisões. Esta vontade não é suficiente, mas é necessária para empreender

a mudança. Por isto é necessário assumir e explorar a capacidade transformadora da educação.

Desta maneira, as ações de educação em prisões são indissociáveis das estratégias nacionais de desenvolvimento e de redução da pobreza, de forma que a superação do analfabetismo não fique separada do conjunto de políticas públicas. Mas particularmente, deve haver uma coerência e uma comunicação entre os programas dirigidos às comunidades em situação de vulnerabilidade e marginalização, os programas de educação de adultos e aqueles desenvolvidos nas prisões. Infelizmente, muitas vezes, as políticas de educação de adultos não contam com o apoio financeiro que necessitam já que é uma modalidade da Educação com pouco apoio político.

Assim, tem acontecido historicamente com as políticas educacionais: “na sua execução, dificilmente [são] acompanhadas pela provisão de recursos financeiros e administrativos necessários ao seu desenvolvimento” (Azanha, 1987, p. 105). A questão que se coloca é como os educadores interpretam as consequências educacionais de um processo de ampliação do acesso à escola sem que esta tenha as condições mínimas necessárias para atender as demandas em termos de espaço, de organização curricular, de metodologia e de capacitação docente. Geralmente entende-se que esta questão é pedagógica, ou seja, que pode ser resolvida no marco da escola.

Confrontando tais aspectos com a realidade da Educação no âmbito do Sívio Porto, pode-se questionar: como a Instituição garante o processo de ensino e de aprendizagem, com as necessidades dos apenados? O que se identifica é uma escola que ensina ou uma escola que exclui? A oferta da Educação na Penitenciária Sívio Porto, permite a discussão acerca desta oferta, com base nas respostas obtidas por meio da pesquisa realizada com 1.075 apenados.

Inicialmente, pudemos identificar a pluridimensionalidade e a complexidade de mundo na qual a escola está pautada, o que exige do(a) educador(a) um agir histórico e dialético. O que nem sempre se percebe, pois, as condições precárias de trabalho oferecidas, impõe um movimento aligeirado aos conteúdos, professores sem tempo hábil para utilizar recursos metodológicos que agucem uma releitura crítica da realidade sócio-histórica; no entanto, mesmo diante de um quadro desfavorável na efetivação da Educação Formal a todos os apenados, na particularidade do Sívio Porto, é certo que, há uma intenção do corpo docente, lá presente, em desenvolver uma pedagogia humanizadora e crítica junto aos mesmos e vista como um desafio na concretude da intersectorialidade.

O corpo docente, mesmo não sendo considerado sujeito direto da pesquisa, por meio das respostas dos entrevistados, pudemos desvelar a intenção destes em uma

prática pedagógica intersetorial; isto é, tratar apenados em um mesmo tempo e espaço de maneira integrada e convergente no campo da concretude e articulação das ações voltadas a formação de sujeitos de direitos.

Os dados obtidos são muitos expressivos e reveladores, quanto à oferta e demanda na relação ensino-aprendizagem, pois dos 1.075 apenados entrevistados, apenas 9,30% estão incluídos na Educação Formal, ofertada no Sílvio Porto, ou seja, 100 apenados, em detrimento de um amplo percentual de 90,70%, representado por um quantitativo de 975 apenados que não estão incluídos nesse processo. Esse cenário bastante desolador, reflete que o sistema educacional na Instituição pesquisada não alcança seus objetivos através da intenção consciente de professores e gestores em inserir o maior número de apenados no processo educacional. A escola não é plenamente bem sucedida nessa função, isto ocorre, em parte, porque “empurram” o processo escolar para situações excludentes, e porque “forças contrárias” externas, continuamente exercem sua influência.

No âmbito da Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, a correlação de forças e o confronto de tendências e interesses são latentes. Isso reflete o exercício de uma cidadania às avessas, que ao invés de estabelecer oportunidades, aumenta ainda mais o hiato entre sociedade e apenados e entre os próprios apenados, quando um percentual de 9,30% tem acesso à Educação Formal. Sobre tal realidade, a pesquisa revelou a ausência de critérios definidos e transparentes quanto à seleção dos apenados ao acesso à Educação Formal, na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto.

## Referências

- Azanha, J. M. (1987). Educação: alguns escritos. São Paulo: Nacional.
- Cassab, M. A. (2001). *Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza*. Niterói, RJ: Intertexto.
- Castels, M. (1995). *Os novos paradigmas tecnológicos e suas implicações econômicas e sociais*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão.
- De Maeyer, M. (2011). Ter tempo não basta para alguém que se decida aprender. *Revista Em Aberto*, 86, 43-55.
- De Maeyer, M. (2013). A educação na prisão não é uma mera atividade. *Revista Educação & Realidade*, 1, 33-49.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (R. Ramallete, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Fredric, J. (1994). Sobre os "Estudos de Cultura". *Revista Novos Estudos CEBRAP*, 39, 11-48.
- Freire, P. (1975). *A educação como prática da liberdade* (5.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.

- Góes, M. C., & Laplane, A. L. (Orgs.). (2013). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Guareschi, P. (1992). *Sociologia da prática social*. Petrópolis: Vozes.
- Lei nº 7.210, de 11 julho de 1984 (1984). Institui a Lei de Execução Penal. São Paulo: Rideel.
- Lei Federal Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.
- Minayo, M. C. (2008). O desafio da pesquisa social. In M. C. Minayo, & S. F. Gomes (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Educação (1998). *Parecer CNE/CEB Nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Texto recuperado de [http://portalmeec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portalmeec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf)
- Ministério da Educação (2000). *Parecer CNE/CEB Nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Texto recuperado de [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)
- Ministério da Justiça (2016). *Censo Penitenciário de 2016*. Texto recuperado de <http://www.mj.gov.br/snj/depem/infopen>
- Ministério da Saúde (2016). *Resolução CNS-MS Nº 466/2016. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. Texto recuperado de [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012)
- Onofre, E. M. C., & Lourenço, A. S. (Org.). (2001). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São carlos: EdUFSCar.
- Silva, E. J. L., & Amorim, R. M. (Org.). (2018). *Paulo Freire: culturas, ética e subjetividade no ensinar e aprender*. João Pessoa: Editora do CCTA.

## 14.

# Pedagogia Paulo Freire em Espaço Institucional de Privação de Liberdade: Construindo Práticas Educativas Emancipatórias com Adolescentes no Centro de Atendimento Socioeducativo - CASE/PE

Targelia de Souza Albuquerque<sup>1</sup>

Maria de Lourdes Paz S. Soares<sup>2</sup>

### Resumo

Construir uma educação democrática, articulada a um projeto de sociedade digna, fraterna e justa, em uma escola de um Centro de atendimento Socioeducativo - CASE, é uma jornada complexa, ousada e esperançosa. Este artigo responde, entre outras, a questão: Como (re)criar práticas educativas emancipatórias, à luz da Pedagogia Paulo Freire, nos tempos e espaços da escola, garantindo-se a vez e a voz das adolescentes e jovens em privação de liberdade? A metodologia articulou ensino, pesquisa e extensão, apoiando-se na análise documental, na Etnografia e na Pesquisa-ação. A articulação da Pedagogia Paulo Freire com o Yoga Integral abriu trilhas à (re)criação de práticas educativas emancipatórias. Os achados denunciam que há violação de direitos humanos nas instituições, mas, também, anunciam a força do protagonismo das adolescentes e jovens para a assunção de uma identidade cidadã e melhoria da qualidade da escola.

**Palavras-chave:** Pedagogia Paulo Freire; Práticas Educativas Emancipatórias; Espaço de Privação de Liberdade.

### Paulo Freire Pedagogy in the Institutional Context of Deprivation of Liberty: Building Emancipatory Educational Practices with Adolescents in the Socio-Educational Care Center

### Abstract

Building a democratic education, articulated to a project of a dignified, fraternal and fair society, at a Social-educational Care Center - CASE, is a complex, bold and hopeful journey. This article answers, among others issues, the question of "How to (re)create emancipatory educational practices in the light of Paulo Freire's Pedagogy within school time and space, securing the turn for the deprived from freedom youth to make their voices heard?. The methodology integrates teaching, research and extension, grounded on documental analysis, ethnography and action research. Articulating Paulo Freire's Pedagogy and Integral Yoga, we have opened paths to (re)creating emancipatory educational practices. The findings evidence the violation of human rights at these institutions, but also reveal the power of the adolescents' protagonism towards the construction of an identity of citizenship and the improvement of the quality of the school.

**Keywords:** Paulo Freire's Pedagogy; Emancipatory Educational Practices; Deprivation of Liberty Space.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação- PUC/SP; professora da UFPE; professora visitante da FACHO/PE; Sócia-formadora do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas e membro da Cátedra Paulo Freire - UFPE (Brasil). E-mail: targeliaalbuquerque@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Sociologia PROFSOCIO - FUNDAJ; professora de Língua Portuguesa e Sociologia da escola (anexa) do Centro de Atendimento Socioeducativo - CASE/FUNASE; sócia do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas (Brasil). E-mail: lourdinhapaz@hotmail.com

## **Introdução**

### *As trilhas do caminho...*

O presente artigo foi sendo tecido em uma trama da rede de representações e significados, como síntese de múltiplas relações sociais. Estas explicitam o jogo dialético, entre o que está determinado nas diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação [SEDE], 2016), e a práxis social que se concretiza no cotidiano escolar com adolescentes e jovens, privadas de liberdade “internas” no Centro de Atendimento Socioeducativo-CASE/PE. Esses espaços se constituem como territórios contestados e contraditórios, entre o discurso do resgate da cidadania e as condições (objetivas e subjetivas) de ressocialização e inserção social com dignidade e autonomia.

A defesa de uma educação substantivamente democrática articulada a um projeto popular de sociedade digna, fraterna e justa (Freire, 2007) é inseparável da própria produção de uma existência humana (Dussel, 2000), em todos os tempos e espaços sociais. Por essa razão, adentrar em instituições de privação de liberdade, em especial, na escola, destinada às adolescentes e jovens, para conhecê-las, compreendê-las e construir em co-laboração práticas emancipatórias, é ir além dos muros escolares, e investigar a conjuntura e os contextos em que são geradas as políticas, programas, projetos e ações cotidianas dentro e fora desses territórios de disputa ideológica e social.

Nessa perspectiva, o presente estudo se referencia na Pedagogia Paulo Freire, com base em algumas de suas obras: *Pedagogia do Oprimido* (1987); *Educação como Prática da Liberdade* (1996); *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação* (1980); *Pedagogia da Autonomia* (2007), *Pedagogia da Esperança* (1999); *Pedagogia da Indignação* (2000a); *Política e Educação* (2000b); *Educação na Cidade* (2000c), para tecer um diálogo crítico com outros autores. Essa opção se justifica pela coerência entre vida e obras de Paulo Freire e suas contribuições como cidadão do mundo. Entre várias honras e prêmios internacionais, destaca-se a sua nomeação como “Patrono da Educação Brasileira”, desde 2012.

Paulo Freire explica que ensino, pesquisa e extensão são inseparáveis de um projeto de sociedade em que a educação é um ato político – como prática de liberdade; analisa a dialética das relações sociais, o jogo contraditório e palco de disputas em que se tece a educação. Defende a educação como prática de liberdade e que essa pode ser realizada em diferentes espaços; uma escola substantivamente democrática chama o povo e o acolhe dentro e fora das salas de aula: crianças, jovens e adultos; respeita-o, dignifica-o; concebe a escola como tempo e espaço de relações humanas/sociais em que a cultura,



o projeto de sociedade e as histórias de vidas dos sujeitos se entrecruzam; chama a atenção que educar é um ato político, não é neutro e, portanto há necessidade de se explicitar a ideologia que se defende e luta.

Este autor demonstra também que os seres humanos são incompletos, inconclusos e inacabados, mas que todos/as podem “SER-MAIS” nas relações um com os outros, mediatizados pelo mundo com vistas à superação da contradição: opressor e oprimido. Problematisa as relações sociais de poder nas esferas micro, meso e macro e alerta para as possíveis transgressões éticas diante de situações-limite. Por isso, abre trilhas à construção do inédito viável, porque das situações reais e nelas é que há a possibilidade de se construir “o novo” – caminhos para a prática da liberdade.

Paulo Freire apresenta uma posição radical contra qualquer forma de preconceito e discriminação e radicaliza a necessidade de rupturas paradigmáticas na construção de relações democráticas emancipatórias, nas quais os pensares, sentires e saberes em defesa da aceitação plena do outro e humanização do ser humano, se concretizem nas pequenas ações e nos grandes projetos sociais. Na sua visão a educação/escola democrática jamais separa o ensino dos conteúdos curriculares da sua perspectiva histórica em três dimensões: epistemológica, gnosiológica e axiológica; explica como os projetos pedagógicos estão articulados a um projeto maior de sociedade e garante um currículo que articula realidade social, ciência e tecnologia; defende o pensar certo; estimula a curiosidade epistemológica e coloca a pesquisa como fundamental à natureza do trabalho pedagógico, e não, como adjetivação da tarefa de ser professor.

Entre outros aspectos, a Pedagogia Paulo Freire articula ética e estética, no fazer educativo, como geradoras de vida criativa e/ou (re)criadoras de humanização; torna indissociável a unidade teoria-prática como constitutivos nucleares da práxis transformadora e livre. Coloca entre os saberes necessários à prática docente emancipatória o cuidar, o olhar atento ao outro/a, a generosidade, um bem querer imenso ao sujeito humano, que exigem a prática ou virtude, da prudência, da humildade e da vigilância ética.

Entre muitas aprendizagens com Paulo Freire em diálogo com outros/as educadores/as críticos/as, as autoras deste texto, de mãos dadas com as adolescentes e jovens privadas de liberdade do CASE e vários educadores acreditaram ser possível a construção do inédito viável. Colocaram os pés no chão da Escola (anexa) e arriscaram construir no coletivo e em co-laboração práticas educativas emancipadoras. Essa proposta contou com a parceria do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas (sede localizada em Recife - PE), a Gerência de Inclusão e Direitos Humanos da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, e da equipe gestora da escola e do CASE. Das trinta internas, houve uma

adesão inicial de 26, com flutuação de frequência, tendo-se um grupo que variava de 14 a 18 participantes. Na medida em que o projeto se desenvolvia, alguns docentes e funcionários, das instituições envolvidas foram aderindo. A partir das demandas do Projeto e contatos profissionais da coordenadora geral, as ações interinstitucionais se expandiram e alcançaram uma Faculdade de Pedagogia da rede privada de Recife/PE, dois Colégios de Educação Básica (ações vinculadas à Pastoral Católica da Juventude) e uma Casa para residência de idosas (humildes) de camadas populares.

Esse estudo foi movido pelas seguintes questões: Como (re)criar práticas educativas emancipadoras como passos de uma liberdade responsável com adolescentes e jovens, em espaços de privação de liberdade, à luz da Pedagogia Paulo Freire em diálogo com seus interlocutores? Como a escola pode ser uma forte aliada na construção de uma educação substantivamente democrática, na qual os seus sujeitos sejam os reais protagonistas da sua transformação pessoal e institucional? O objetivo geral da pesquisa, em seus diferentes movimentos, foi: compreender como a construção de uma tela crítica de leitura da realidade em relação dialógica e co-laborativa com adolescentes e jovens podem contribuir com a (RE)criação de práticas societárias emancipatórias na escola e no CASE. Os objetivos específicos foram: (a) Caracterizar a escola, anexa ao CASE, do ponto de vista da legislação pertinente e suas finalidades declaradas pelos gestores internos e externos; (b) Apresentar dados relativos às adolescentes e jovens, suas condições de vida, motivos de cerceamento de sua liberdade, reconhecendo-as como sujeito de direitos; (c) Construir práticas societárias emancipatórias na escola com as suas protagonistas, à luz de Paulo Freire, demonstrando aprendizagens do diálogo, da co-laboração e da autonomia como passos da liberdade responsável.

A exposição teórica e metodológica procura seguir três movimentos: no primeiro movimento, busca tecer a tela crítica de leitura da realidade, em nível mais geral para adentrar no campo de estudos sobre os espaços institucionalizados de privação de liberdade. Procura demonstrar a responsabilidade dos sujeitos humanos, das instituições e coletivos que lutam pela liberdade social, em construir uma ética universal do ser humano (Freire, 2007) em estreita relação com a ética da libertação na era da globalização (Dussel, 2000).

O segundo movimento traz as categorias de diálogo e autonomia em Paulo Freire como passos de construção de práticas educativas emancipatórias, tendo como referência a possibilidade de cada integrante do grupo participante/protagonista (adolescentes, jovens e adultos) se assumirem como sujeitos de direitos, co-autores da história e de liberdade. A partir dessa discussão, o texto faz uma incursão no campo de estudos sobre

“espaços institucionais de privação de liberdade” com foco nas concepções e práticas educativas que podem ser (re)criadas na escola.

No terceiro movimento, aborda-se a proposta metodológica da pesquisa, descrevendo algumas práticas curriculares, relacionadas ao currículo formal na EJA na escola e ações gerais e específicas do Projeto “Passos para a Autonomia”. A descrição, análise e discussão dos dados possibilitam a visualização de uma Pedagogia Paulo Freire em ação, articulada ao Yoga Integral. Para finalizar, o artigo tece considerações gerais e apresenta algumas proposições.

### **Primeiro movimento – A Construção da Tela Crítica de leitura da realidade: em defesa da cidadania emancipatória e de uma educação substantivamente democrática**

Pensar que não são as grades visíveis que mais prendem homens e mulheres. Na verdade a destituição de direitos básicos de cidadania no dia a dia social, a degradação da humanidade dos sujeitos humanos em situações de desrespeito as suas opções religiosas, de gênero, entre outras, ou a coisificação das suas subjetividades podem aprisionar muito mais. Lutemos pela liberdade, antes que não nos deixem nem mais saber que ela existe. É necessária a esperança. Esperançar move a luta pela liberdade (Freire, 1999). Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987) chama a atenção para o fato de a liberdade ser um parto. Um parto muito difícil, mas só através dele, é que há possibilidade de nascer um homem/uma mulher novo/a e ser superada a relação opressor-oprimido. Nessa direção, caminho e caminantes se encontram na trilha para serem parteiros/as da liberdade.

A produção da existência humana está em jogo fora dos espaços prisionais e/ou dentro deles. Cada fio dessa teia relacional se interconecta com os demais e interpenetram as vidas nas suas dimensões públicas e privadas; o cotidiano do espaço de trabalho; os momentos de lazer e “não lazer”; os modos de pensar, sentir e agir e, podem condicionar medos, sonhos, (des)esperanças, ousadias, entre outros. Imobilizar ou mover à luta por uma sociedade digna, fraterna e justa.

A própria condição de ser sujeito-humano se define na trama social, política, cultural, antropológica, cósmica, entre tantas outras dimensões. Nessa trama, evidenciam-se os antagonismos, as simultaneidades, as negociações, os encontros e desencontros, a possibilidade da humanização do ser humano, com “o direito de ter direitos” (Arendt, 1987).

A velocidade das mudanças e suas repercussões e impactos são imensuráveis! As transformações se aceleram cada vez mais e exigem novos ordenamentos e reordenamentos sociais que, de alguma forma, reforçam o mito da fluidez necessária, da instabilidade, da relatividade das referências “identitárias” e culturais, de um mundo que existe no condicionamento do ter e do ter poder. Para o poder hegemônico, característico da globalização de mercado, há necessidade de que sejam produzidas marcas cujas estabilidades se fundamentam nas suas próprias instabilidades, no fluxo contínuo de inovações “consumíveis”. Os seres humanos estão incluídos de “corpo inteiro” na globalização hegemônica que fabrica a exclusão, que coloca barreiras à emancipação humana (Forrester, 1997).

A sociedade e as instituições se constituem entre paradoxos. Por um lado, as transformações e os avanços já possibilitam as condições objetivas de se acabar com a miséria no planeta, de se democratizar o acesso aos bens de consumo, de se contribuir com a produção da existência humana e da melhoria da qualidade de vida, em especial, das nações mais pobres. Por outro lado, presencia-se o agravamento das contradições sociais, mecanismos antidemocráticos de inserção social, estratégias discriminatórias e excludentes, orquestradas pela “nova direita” (Albuquerque, 2013). Para o enfrentamento da globalização neo-liberal hegemônica, há necessidade da construção de um novo paradigma capaz de orientar ações de contra-hegemonia e afirmá-la como processo mais amplo de resistência e luta aos ditames do Mercado. Por essa razão, não se pode assumir uma visão linear e fatalista que dita as regras sociais, na grande parte das instituições.

Este artigo faz um chamado à união de forças sociais dentro e fora dos âmbitos acadêmicos para (re)afirmar o conceito de *Ética Crítica*. Este defendido por Dussel (2000) ao refletir sobre a possibilidade de uma “*Ética da Libertação na era da Globalização*” e Freire (2007) com a proposição da *Ética Universal do Ser Humano*. Ambos enfatizam a questão da ética que articula teoria e prática, materializando-se em práxis transformadora, relacionada à construção de um projeto comunitário em prol da existência humana e de uma sociedade democrática, em que as diferenças sejam reconhecidas como direito social.

Urge a necessidade de se produzir uma nova lógica para a compreensão dos problemas da humanidade, pois “[...] a razão que critica não pode ser a mesma que pensa, constrói, e legitima aquilo que é criticável. Não há conhecimento em geral, tal como não há ignorância em geral [...]” (Santos, 2000, p. 29). Este autor chama a atenção para o movimento de construção do “conhecimento-emancipação”, que possibilita a interpretação do colonialismo gerador das desigualdades e anuncia a sua ruptura para a solidariedade.

É este novo saber, que se produz na globalização contra-hegemônica, como “o conjunto de redes de iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências econômicas, sociais e políticas da globalização hegemônica e que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacentes, ao mesmo tempo em que propõem concepções alternativas” (Santos, 2005, p. 7). As contradições da realidade, muitas vezes, colocam em evidência as injustiças e os processos desumanos e desumanizadores legitimados pelo poder governamental hegemônico e seus segmentos e atores representativos. Torna-se assim necessária uma atenção focal aos maniqueísmos sociais e políticos de certos grupos em defesa da igualdade, em uma visão homogeneizadora e de apartheid social, pois o contrário da igualdade é a desigualdade, e não a diferença.

Santos (2003) também defende que as pessoas e os grupos sociais têm direito de lutar pela igualdade e afirmarem-se “como iguais”, em situações em que a “diferença” pode inferiorizá-los; entretanto precisam exigir o direito à diferença, quando a igualdade os descaracteriza. Para tanto, rupturas precisam ser feitas a determinadas formas de se conceber e agir no mundo, abrindo-se possibilidades de produção de um “conhecimento-emancipação”. Pois, “a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento” (p. 30). Este é o fundamento do “conhecimento-emancipação, que tem uma vocação multicultural” (Santos, 2000, p. 30).

Nessa conjuntura, coloca-se como exigência a participação política (Freire, 2000b) como constitutivo do processo de (re)descoberta e produção de práticas societárias emancipadoras, dialogando os dois princípios: o princípio da igualdade e o princípio do respeito pela diferença. A luta por qualquer um deles deve ser articulada com a luta pelo outro, pois a realização de um é condição da realização do outro. (Santos, 2005, p. 35). A constituição destas práticas educativas, como uma nova práxis emancipadora, concretiza-se em um projeto de ética que, de modo primordial, precisa incluir aqueles deixados à margem – os excluídos – em todos os sentidos de negação ou privação dos direitos humanos universais. Precisa-se construir um “novo senso comum” que se materialize no conhecimento prudente para uma vida decente, conhecimento – emancipação. Santos (2005), garantindo-se a vez e a voz dos oprimidos, dos excluídos, dos diferentes. Santos (2003, 2005), explica que o silêncio é uma construção que se afirma como sintoma de bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida. A diferença é necessária à democracia, porque possibilita o diálogo, a emergência dos conflitos, a possibilidade de negociação, a convivência de seres humanos que se respeitam e se aceitam, na busca da afirmação da humanização do sujeito humano. Educar para dar voz,

é fazer do diálogo presença. Diálogo como práxis; diálogo que aproxima homens e mulheres e possibilita a construção de relações mais abertas e rompe o “silêncio” dos silenciados pela opressão. (Freire, 1987, 2000b, 2007).

Diálogo que reconhece a diferença e aproxima os sujeitos humanos, rejeitando de modo radical qualquer forma de preconceito e discriminação. A diferença caracteriza a nossa própria condição de sujeitos humanos, pois como explica Arendt, “a pluralidade humana é a condição de nossa existência sobre a terra” como seres racionais igualmente humanos, porém, “faz parte da natureza ontológica da pluralidade humana a igualdade e a diferença” (Arendt, 1987, p. 151). A resistência ativa é necessária, caso contrário, os seres humanos podem estar fadados a não serem reconhecidos/as como cidadãos(ãs) de direitos e, passarem a ser coisificados e descartados porque perderam a sua utilidade no mercado.

Em uma perspectiva de histórica (Freire, 2000b), demonstra que a transformação do mundo e o processo de educação substantivamente democrática são indissociáveis. Por essa razão a constituição de práticas educativas emancipatórias na Escola do CASE é um dos caminhos de autonomia e liberdade responsável, rompendo com a opressão, que na maioria das vezes, se opera dentro do próprio espaço que deveria ser responsável pela sua ressocialização e construção de cidadania. De acordo com Vannuchi (2008), já se tem em termos de discurso um consenso sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, mas, na verdade, esta precisa ir além da retórica e se afirmar como práxis emancipatória.

Nesse contexto, a educação substantivamente democrática está articulada à qualidade social (Freire, 2000b; 2000c). Para Gentili (1996), não existe qualidade com dualização social, pois, qualidade para pouco “não é qualidade”, e sim, privilégio. O seu conceito de educação para a qualidade social se entrelaça com o de Paulo Freire sobre Educação/escola, quando ambos defendem a sua inter-relação e articulação com um projeto de sociedade democrático e emancipador, porque existem muitos modos de se fazer democracia, inclusive de justificando transgressões da ética. A defesa de uma qualidade educacional se relaciona ao conceito de democracia cidadã, em que a finalidade máxima da educação é ser produtora de vida humana digna, fraterna e justa. Por essa razão, deve se organizar para superar a relação opressor – oprimido (articulando ciência, tecnologia, valores humanos e práxis emancipatória). Deve-se garantir a vez e a voz destes nos processos de planejamento, execução e tomada de decisões coletivas para o bem comum (Freire, 1986, 1987, 1996). Como nos lembra Farinha (2003, p. 2) “assim que nascem as ditaduras: calando as vozes discordantes; erradicando as minorias; recusando o tão exaltado direito à diferença”.

A cidadania e a democracia são essenciais para que a escola se constitua e se revele como substantivamente democrática. Freire (2000c, 2007) analisa essa temática e propõe saberes que são necessários a uma prática docente ética, que exige a relação dialógica dos educadores com seus educandos. A escola é um *locus* privilegiado de se construir novas práticas educativas de natureza emancipatória, visto que, do ponto de vista histórico, já demonstrou eficiência na consolidação de práticas antidemocráticas e excludentes. (Freire, 1987, 2000b, 2007). Nesse cenário, não há mais lugar para se pensar linearmente os problemas educacionais e a própria escola; urge construir novas formas de pensar, a exemplo do “conhecimento-emancipação”. Com certeza, este é um pequeno passo de uma longa e complexa jornada, mas, vale a pena começar pelo “nosso pedacinho de chão”: casa, escola, CASE ou qualquer espaço em que a educação possa fazer o BEM. E um bom começo é *Indignar-se diante das injustiças sociais* (Freire, 2000a).

### **Segundo Movimento: Diálogo e Autonomia: Passos para uma Liberdade Responsável**

Duas categorias, *o diálogo e a autonomia*, entrelaçadas com outros constitutivos da Pedagogia Paulo Freire orientaram a caminhada de (re)criação de práticas educativas emancipatórias com as adolescentes e jovens do CASE.

O *diálogo* é condição *sine qua non* desse projeto; é constitutivo da autonomia e da liberdade, pois, é sempre comunicação, fundada na “co-laboração” – trabalho com o outro – (Freire, 1984, p. 197), na *com-paixão* na *generosidade*, na *amorosidade*, em um *bem querer imenso* aos seres humanos e não humanos (Freire, 2007). No diálogo e através dele é que se pode compreender as causas da servidão, da opressão e abrir caminhos para a autonomia e liberdade; diálogo de uns com os outros mediatizados pelo mundo, que vai além de uma retórica sobre relações de opressão, mas como práxis revolucionária, fundada na ação, reflexão, ação transformadora. Diálogo é palavra. Palavra é práxis (Freire, 1987). Cada ser humano se reconhece como sujeito produtor da história e, no trabalho coletivo, faz a sua pronúncia de mundo e anuncia seus posicionamentos e suas decisões. É através da relação dialógica que os seres humanos podem se reconhecer inconclusos, incompletos e inacabados, e assim, realizar a sua vocação ontológica de SER-MAIS, pois, sem o diálogo é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (Freire, 1996, 1999, 2000b).

Construir relações dialógicas com vistas à (re)criação de práticas educativas emancipatórias é o foco desse estudo, integrando ensino, pesquisa e extensão. A relação entre os sujeitos humanos é mediatizada pelo mundo, e a imersão crítica na realidade abre trilhas à emersão emancipatória e à construção de intervenções criadoras do inédito

viável; a pronúncia e o anúncio se dialetizam e fortalecem relações sociais e interpessoais éticas; a ética e a estética de mãos dadas são bases de uma relação respeitosa, amorosa e, através do diálogo se demonstra um amor imenso a outros seres humanos. Através do diálogo, há possibilidade de construção da autonomia dos/as educadores/as e educandos/as.

O conceito de *autonomia* e sua relação com processos de formação cidadã e intervenção no mundo se relacionam de modo intenso com a questão da *liberdade responsável*. Autonomia é complexa; tem uma variedade semântica e assume expressões práticas diferenciadas, a depender dos contextos históricos e culturais em que sua epistemologia é gerada. Para Paulo Freire Autonomia não é agir por si; não é uma ação isolada. Está imbricada em um quadro teórico de interpretação da realidade e dos propósitos e causas pelos quais lutar; está ancorada em um projeto de sociedade. O exercício da autonomia exige uma referência produzida no coletivo e para a emancipação social (Freire, 1980, 2000b, 2007).

Para Paulo Freire (2007), autonomia é um dos constitutivos da liberdade; pois, ninguém pode ser livre para agir, optar e decidir, se não conhecer e compreender a realidade e os motivos da sua escravidão. Não há liberdade sem autonomia. Ambas não são doações nem concessões de um grupo a outro, e sim, resultantes de um trabalho coletivo complexo, contraditório e árduo de construção de um projeto social emancipador. Neste, as ações dos sujeitos, em sua dimensão subjetiva, dialogam com as condições objetivas e criam as possibilidades efetivas de produção da existência humana. A autonomia se funda na produção de um novo conhecimento (Albuquerque, 2013).

Diálogo é condição de autonomia e, ambos são constitutivos de intervenção criadora e emancipatória que abre caminhos a processos de transformação social pautada na liberdade, justiça e solidariedade. “O novo conhecimento gerado nessa relação dialógica é conhecimento-emancipação” (Santos, 2000), capaz de orientar práticas educativas que rompem com as amarras da escravidão pessoal e social e se afirmem como práticas democráticas de cidadania plena. Nessa perspectiva, a conscientização (Freire, 1980) é o motor deste novo conhecimento, pois, articula pensares, sentires, fazeres – individuais e coletivos – de seres humanos, em comunhão uns com os outros. E isso pode possibilitar a transitividade da “consciência ingênua” à formação da “consciência crítica”. Esta se constitui no coletivo de sujeitos históricos e concretiza-se na problematização do mundo, de cada ser humano nesse contexto; motiva à imersão profunda na realidade e impulsiona a emersão “clarificada”, de modo crítico, criativo e responsável em direção à práxis libertadora (Freire, 1980, 1987, 1996, 2000a, 2000b, 2007).



Por essa razão, houve a necessidade de imersão no cotidiano do CASE e da escola (anexa), através da escuta atenta e da observação minuciosa das relações institucionais e interpessoais, ao mesmo tempo em que se fazia uma revisão de literatura sobre “ambientes de privação de liberdade para adolescentes e jovens” com olhar para possíveis práticas educativas emancipatórias.

### ***Descortinando cenários e celas...***

A questão da privação de liberdade é, na maioria das vezes, focada nos espaços “prisoniais”, entretanto, há instituições, que não são legitimadas como tais, mas que de fato, podem cercear e usurpar direitos de autonomia e liberdade. Muito se tem denunciado a respeito dos “ouvidos surdos” do Estado brasileiro, da omissão e/ou negligência com políticas efetivas em prol dos direitos humanos nesse âmbito. Nesses cenários, há aqueles que remam contra a corrente (Freire, 2007), e realizam estudos e práticas societárias emancipadoras, como atos de resistência ativa, a exemplo de Albuquerque (1991), Polaro, Fideralino, Nunes, Feitosa e Gonçalves (2012), Lourenço e Onofre (2011), Poennia (2016), Gonçalves (2016), Soares e Albuquerque (2016 e 2017), Cunha (2016), entre outros, que teimam em ousar, esperar e defender a produção da existência humana digna dentro e fora dessas instituições (Albuquerque & Soares, 2018).

Outros autores como Albuquerque (1991), Abramovay (1984), Polaro et al. (2012), Creutzberg Gonçalves, Sobottka e Santos (2007) e Camarano (2007), relatam também estudos e experiências em instituições como “Casa de Acolhimento para idosos” (residência de longa duração) e “Orfanatos ou Asilos para crianças e jovens” em vulnerabilidade social), porque as reconhecem como espaços de privação de liberdade, mesmo sem a conotação “prisional” e chamam a atenção para a necessidade de aprofundamento de investigação e desenvolvimento de práticas societárias nesses espaços.

No Brasil, “A Constituição da República Federativa do Brasil” de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/90, entre outros documentos, torna obrigatórias, do ponto de vista da legislação a garantia dos direitos humanos, bem como os deveres do Estado, da família e da sociedade para assegurá-los e garantir a cidadania plena a todas/os as crianças, adolescentes e jovens do país. Porém, como afirma Vannuchi (2008, p. 4), no país, podem ser presenciados: “a repetição de intoleráveis violações”.

Algumas pesquisas já vêm reafirmando esse cenário. Entre elas: Violante (1984) ao investigar sobre a construção de identidades de jovens internos na FEBEM/SP (assim denominada à época) e Albuquerque (1991), quem são as crianças e adolescentes de camadas populares que frequentam a escola pública, em especial, às residentes em um

“Asilo de Menores”. As autoras demonstram como a negação ou restrição da produção da existência humana, que acontece nesses espaços de privação de liberdade, atravessam seus muros e alcançam a escola e outros espaços sociais, e (des)constroem identidades (Erikson, 1976). Entre vários autores, Ciampa (1985) e Lane e Codo (1985) explicam como esses espaços reforçam padrões negativos de conduta e estigmatizam de: “escória social”, “seres inferiores”, que reafirmam a baixa autoestima, e negam ou cerceiam a autonomia e liberdade (Goffman, 1974, 1975). Isto deixa marcas dolorosas para toda a vida (Albuquerque & Soares, 2018).

Nesse contexto, concretizam-se as disparidades tanto na legitimação do que são ou não delitos, das penalidades imputadas e nos modos de aplicação da pena, bem como nas intervenções e destinos dos sujeitos envolvidos. A desigualdade social amplia suas garras e consequências para perpetuar uma violência que dilacera a carne e corrói as almas, podendo fabricar “uma monstruosidade útil” para nutrir o próprio poder da opressão.

Mas, algo parece está surgindo em algumas instituições, sob a liderança de atores sociais comprometidos com uma educação como prática da liberdade. Alguns estudiosos, a exemplo de Graziani (2005), Dessen e Polonia (2007), Dayrell (2007), Albuquerque (2013) e Soares e Albuquerque (2016, 2017), descrevem fundamentos e práticas relacionados a uma perspectiva de educação emancipatória com adolescentes, jovens e adultos dentro e fora de espaços prisionais.

### **Terceiro Movimento - Do CASE ao chão da escola: caminhos de construção de práticas educativas emancipatórias em espaços de privação de liberdade**

#### **(Metodologia: articulando Ensino, Pesquisa e Extensão)**

A dimensão da pesquisa-ação (Barbieu, 1985), com a descrição, análise e discussão das práticas emancipatórias construídas à luz de Paulo Freire (1980, 1987, 2000a, 2000b, 2000c, 2007) em diálogo com outros interlocutores, será privilegiada nesse momento. Em outras publicações, o leitor terá acesso ao detalhamento de outras fases da pesquisa de campo. Serão focadas algumas ações, integradas ao currículo formal de EJA, por iniciativa da coordenação pedagógica com educadores/as mais comprometidos com a formação plena das estudantes e outras relacionadas aos projetos extracurriculares, com destaque ao Projeto Passos para a Autonomia: encontros do Yoga Integral com a Pedagogia Paulo Freire, pela natureza do trabalho, duração e continuidade; constância e repercussão de suas ações na escola e no CASE.

### ***Por que Yoga Integral e a Pedagogia Paulo Freire?***

Durante três anos, uma das coordenadoras do projeto, fez um curso intensivo de Yoga Integral e, a partir de seus estudos sobre a vida e obra de Paulo Freire, constatou várias aproximações, entre elas as questões: a natureza ontológica do ser humano de “Ser-mais”; a humanização e/ou desumanização dos seres humanos em relação uns com os outros; a ética e a estética de mãos dadas; as interfaces entre o bem social e a produção da vida humana digna, fraterna e justa; a superação da opressão interna e externa; a amorosidade; a generosidade; um processo educacional situado, em co-laboração; o profundo respeito ao ser humano; a necessidade de se sair da “retórica e investir em práxis transformadora. Sri Aurobindo – o mestre do Yoga Integral – que orientou a caminhada (Sri Aurobindo, 2018) e Gomes (2007), em suas reflexões filosóficas e sociológicas adentram na área educacional e demonstram que sem ela, os processos de mudança internos e externos, podem ser cerceados ou extinguidos.<sup>3</sup>

O Yoga Integral – união, integração e caminho para a libertação – tem como objetivo o aperfeiçoamento e o bem social. As quatro principais características do Yoga são: “Realização divina”; “respeito à individualidade”; “Yoga coletivo” e “consciência do ser integral” (Gomes, 2007). A rigorosidade metódica, como um dos saberes necessários à prática educativa, anunciada por Freire (2007) também é um núcleo do “Metodo de Livre Progresso do Yoga Integral” proposto por Sri Aurobindo (2018).

### ***Passos para autonomia: cenas, práticas educativas emancipatórias e reflexões***

As atividades do projeto são planejadas com a rigorosidade metódica Freire (2007), estimulando a capacidade crítica das adolescentes, curiosidade epistemológica e o pensar certo (Freire, 2010). A metodologia de descrição de cenas foi utilizada para possibilitar ao leitor uma experiência compartilhada do processo vivenciado. (Albuquerque, 2006, 2013; Albuquerque & Soares, 2018). Os temas geradores, o diálogo com escuta atenta, a problematização e análise crítica da realidade orientaram a construção de metas e proposições.

As histórias de vida em diálogo com a observação do cotidiano escolar e do CASE possibilitaram os processos dialéticos de imersão e emersão propositiva. Em geral, cada encontro teve a duração de duas horas incluindo os seguintes passos: organização da sala (colocação de banners com a biografia de Paulo Freire e outros materiais confeccionados por elas); acolhimento com ludicidade; roda de conversa (contação de história e/ou

---

<sup>3</sup> Para maior conhecimento do Projeto Passos Para a Autonomia: fundamentos e práticas, ler Albuquerque et al. (2015); Albuquerque e Soares (2018); Soares e Albuquerque (2016, 2018), entre outras publicações.

técnicas e dinâmicas de grupo, problematização e escuta); práticas do Yoga integral (meditação inicial com mantras, Vinyasanas, ásanas, relaxamento e meditação); avaliação do encontro e elaboração de metas e planos; vivência de um momento de amorosidade (utilização da “caixa do bem”) em que se possibilitava a troca de livros de literatura, mensagens, cartas bilhetes, artesanatos e outros “mimos” feitos por elas e/ou doados por pessoas envolvidas no projeto a exemplo das idosas da Casa dos Humildes. Em seguida, a organização do lanche; agradecimento e reorganização do espaço.

### ***Práticas educativas e emancipatórias***

#### *Encontro com as famílias*

A escola anexa ao CASE segue o calendário da escola certificadora. Uma vez a cada bimestre a equipe docente realiza o “Encontro com a família”, geralmente é no dia da visita familiar ao CASE. Esta atividade tem como objetivo dialogar sobre educação, escola, família, futuro, aproximar família e estudante da escola. Este encontro conta com a presença e participação do coordenador pedagógico, de todos os professores, de membros da equipe do CASE e é dividido em dois momentos: primeiro com todos os familiares em uma roda de conversa, em seguida um atendimento individualizado com cada família. Nessas reuniões emergem conflitos, negação de identidade e/ou desejos imenso de algumas famílias, da ressocialização emancipatória. Um exemplo dessa relação é representado no cotidiano através da cena descrita a seguir:

“A coordenadora pedagógica encontrou uma das adolescentes e sua mãe. Esta apresentou o histórico escolar da filha à coordenadora, que fez elogios à aprendizagem, participação e conduta da estudante. A mãe olhou para a coordenadora como se não acreditasse no que estava ouvindo. A adolescente percebendo a incredulidade da mãe voltou-se para ela e exclamou com firmeza: “tá vendo mãe, que eu não sou tão ruim como a senhora pensa” (Soares e Albuquerque, 2016, p. 10), a mãe deixava transparecer a descrença total na capacidade da filha. A adolescente sentiu-se feliz, radiante, em poder mostrar para a mãe, que era um ser inacabado, inconcluso, mas estava mudando e por isso mesmo era “capaz de ser mais” (Freire, 2007). A importância dessa atividade efetivava-se em momentos como esses, em que a adolescente tocada por traços de autonomia mostra para a mãe que é capaz. Na medida em que há uma relação dialógica entre o coordenador pedagógico, professores e estudantes, presentes na interação com a família são palpáveis os resultados de maior interesse pela escolarização.

Em outro momento com atividade dessa mesma natureza sendo este realizado no final de um ano letivo, com entrega dos resultados das aprendizagens das estudantes. A coordenadora pedagógica foi abordada por um pai (a presença de um pai na visita do CASE é muito raro), acompanhado da filha e de posse do “documento” fala: “eu quero agradecer a vocês, EU NUNCA imaginei que minha filha fosse concluir a 8ª Série (hoje conclusão do 9º ano), eu pensava que ela não era capaz não”. A adolescente não se continha de satisfação completada pelo orgulho do pai. Percebe-se o exercício da autonomia contribuindo com prática educativa emancipatória possibilitando a reinserção na sociedade de forma positiva. O reconhecimento da família com o sucesso delas, fortalecem os vínculos de afetividade entre os familiares e mostram a possibilidade de ser mais (Freire, 2007). A escola é um *locus* privilegiado de se construir novas práticas educativas emancipatórias

#### *Que escola elas queriam?*

O tema da roda de diálogo foi “Uma educação substantivamente democrática, a escola e as adolescentes do CASE. O que elas pensavam da escola? Que escola, elas queriam? O que deveria ser mudado? Se ‘vocês’ ficassem no lugar da coordenação e professores como agiriam”? O que atrapalha a aprendizagem? Foi feita uma proposta para construção da escola que elas gostariam de ter. Cada adolescente e jovem recebeu ‘tíjolos de papel’ para escrever qual a escola desejada e o porquê. Todas falaram, algumas relataram experiências de graves problemas que aconteceram nas escolas “fora das grades” e que “não aconteciam aqui dentro”. Uma das adolescentes relatou que a professora da outra escola não tinha paciência com ela, colocava logo para fora da sala de aula ou as rotulava de “burra” quando precisava de maior atenção para compreensão da aula dada. Outra adolescente relatou que quando chegou à escola do CASE não sabia nada de Matemática e odiava essa matéria, não queria se quer assistir as aulas dessa disciplina, mas a professora Rosa, convidou-a para assistir uma aula e mostrou o uso dos conhecimentos matemáticos no dia-a-dia e como a estudante fazia uso da disciplina, sem nem perceber. “Eu agradeço muito a professora Rosa por me mostrar que eu não sou burra em Matemática” – falou da estudante (Soares & Albuquerque, 2018). Este foi um momento de respeito às falas, aos saberes de experiência feitos, aos problemas da escola, ao reconhecimento de si no mundo (Freire, 2010). Elas expressaram desejo de ter uma escola com aulas como “essa”; com uma quadra para práticas esportivas; com salas de aula ventiladas e amplas, etc. Alimentando o diálogo as coordenadoras lembraram como

Paulo Freire entendia a educação, fazendo a distinção entre educação bancária e educação dialógica entre professores e estudantes e a Educação como ato político.

Após esse momento, foram vivenciadas as práticas do Yoga Integral (Pranayamas, asanas e relaxamento guiado, com meditação final), sempre trazendo a consciência corporal, a consciência do grupo e do que cada uma poderia fazer para colaborar com o plano coletivo. Ao final do encontro cada uma relatou como estava se sentido leve, tranquila, “livre”, mesmo estando privada de liberdade.

#### *Rejeição a qualquer forma de discriminação*

Em determinado encontro na roda de conversa fazia-se a leitura do livro “A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos” (Moura, 2017), quando uma das adolescentes exclamou: “eu odeio negro”. O grupo questionou tal atitude e demonstrou não ter gostado desse tipo de comportamento, o qual se transformou em tema gerador para o diálogo sobre a compreensão de si aqui dentro e lá fora. Ao criticar tal atitude o grupo sinalizou uma visão crítica de mundo, o que possibilitou trazer Paulo Freire (2007) “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2007, p. 36). Este autor também estimula o professor a repensar seu fazer na lida com momentos de rebeldia, que o professor use dessas posturas rebeldes, como atitudes revolucionárias no processo de mudança do mundo iniciando pela transformação de si no mundo (Freire, 2007, p. 79). A escola é um *locus* privilegiado de se construir novas práticas educativas de natureza emancipatória.

#### *A curiosidade e o ensino no CASE*

Uma atividade curricular que agrega à construção do conhecimento através do exercício da curiosidade é a “Feira de Conhecimentos” que acontece no CASE desde 2013, buscando tornar as adolescentes protagonistas de seu aprendizado, pois a equipe docente entende que com a curiosidade domesticada é possível a memorização mecânica, mas não aprendizado real (Freire, 2007, p. 85). Nessa perspectiva a cada ano escolhe-se um tema que é lido, debatido e pesquisado na sala de aula. Elas elaboram cartazes, maquetes, gráficos, etc. e apresentam para um público composto por familiares, professores, colegas, equipes do CASE, etc. Destaca-se nessas ações a postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada (Freire, 2007) entre estudantes e professores na realização das atividades propostas.

Em um dos momentos o tema foi o ECA Capítulo IV “Das medidas socioeducativas”, onde foi possível a leitura, diálogos e discussões sobre os direitos e deveres, exploração do vocabulário e até pesquisa de campo. A professora de Matemática orientou e trabalhou porcentagem com relação ao tipo de delito cometido. Elaboraram o gráfico e realizaram apresentação oral superando as expectativas de todos. A adesão das estudantes é de 95%, respeitando as aptidões e limitações de cada uma. As atitudes de colaboração e nos momentos necessários a defesa dessa ou daquela de forma de apresentar-se constituem passos para a formação da autonomia. A importância de tais momentos é observada pelas “revelações”, superação no momento das apresentações, no respeito que elas demonstram em relação ao próximo e no conhecimento levado para vida elas relataram: “não sabia que ‘nós tinha’ tantos direitos”. “Não sabia que fazendo a mesma coisa ‘muita vez’ dá internação” Art. 122. Inciso II. O conhecimento contribuindo para emancipação e autonomia da própria vida. No planejamento de momentos como esse a equipe docente ampara-se em Freire quando orienta que é indispensável que o professor entenda que a pedra fundamental no saber é a curiosidade do ser humano, é ela que leva a “perguntar, conhecer e atuar para re-conhecer” (Freire, 2007, p. 86).

#### *Paulo Freire patrono da educação Brasileira*

Esta atividade teve como objetivos refletir sobre a vida de Paulo Freire em prol de uma escola substantivamente democrática, demonstrar que cada adolescente era capaz “de ser mais”, através de ações dialógicas, éticas que estimulassem a reflexão crítica, bem como torná-las protagonistas na construção de uma nova visão de escola. Para que isso acontecesse três momentos foram importantes: o planejamento com a rigorosidade metódica de todas as ações, a preparação de todo o material e a execução. Esta última parte aconteceu na escola com a participação de 22 adolescentes, os professores, integrantes da equipe técnica do CASE, os ASEs (Assistentes socioeducativos) e a comissão julgadora composta por três membros da diretoria do Centro Paulo Freire Recife/PE. As tarefas para as duplas foram: um exercício escrito sobre a biografia de Paulo Freire e a construção de um mural com desenhos sobre o que mais chamou a atenção delas na história de Freire. Este mural teria que ser apresentado pela dupla com uma proposta para melhorar sua participação na escola e no CASE.

Elas demonstraram solidariedade, respeito às diferenças na formação das duplas (as adolescentes ainda não alfabetizadas foram escolhidas na formação das duplas, mesmo sabendo que seria necessária a leitura de texto com a vida de Paulo Freire). O trabalho colaborativo nos momentos de leitura e memorização, a superação de conflitos

no cuidado com o material distribuído, são atitudes de autonomia constitutivas das ações emancipatórias das estudantes. Freire (2007), já afirmava que gostava de ser gente porque o destino das pessoas, especialmente das privadas de liberdade, não está predeterminado, não é um dado, é algo que precisa ser feito, e cada adolescente após atividades como estas voltam para casa mais conscientes da capacidade ser mais.

Entre outras atividades realizadas no CASE em uma perspectiva emancipatória merecem destaque: i) a troca de correspondência entre adolescentes e jovens que se encontram do lado de cá dos muros da prisão e adolescentes e jovens que se encontram do lado de lá dos muros da prisão; ii) Projeto Inventar com a Diferença, unindo cinema e Direitos Humanos cujo produto final foi a produção de um curta que foi premiado na 9ª mostra de cinema do Rio de Janeiro; iii) As visitas à biblioteca do CASE para momentos de leitura como prazer, para folhear os livros livremente, escolher aquele que mais chamou a atenção e levar para ler no CASE e trazendo um resumo da leitura. Ou ainda as visitas mais contínuas para pegar “gibis”, o movimento e a troca de informações sobre qual história agradou mais foi um sucesso. Elas alegavam que a leitura ajudava a passar o tempo no quarto, ajudava a pensar em coisas boas e até pensar que era “livre”.

## **Considerações Finais**

Atingimos uma parte do caminho com um aprendizado, que com certeza será integrado as vidas dos sujeitos envolvidos/as e quiçá de cada leitor/a desse artigo: se as palavras não forem contribuir para gerar vida na escola, então é melhor calar; ouvir primeiro as histórias de vida; escutar os gritos do corpo que expressam as dores da alma; prestar a atenção ao que as adolescentes e jovens têm a dizer de si, da escola e do mundo. Isso precisa ser feito, antes que a sua fala maltrate, provoque desesperança e mate a vontade de viver. A experiência de uma educação substantivamente democrática na escola está relacionada à produção da vida humana digna, fraterna e justa e ao reconhecimento das injustiças como caminho para a construção de práticas educativas emancipatórias com as adolescentes e jovens do CASE.

A constituição da esperança, coragem e ousadia se relacionam com os movimentos de resistência e de luta pela autonomia e liberdade, em que se entrecruzam pensares, sentires, dizeres e fazeres de diferentes naturezas. O direito a diferença faz parte da conquista de cidadania emancipatória dentro e fora da instituição e se concretiza na trama contraditória das relações sociais, institucionais e interpessoais.

É real a discrepância entre o que propõe a legislação pertinente, os direitos de produção a uma existência humana digna e as práticas societárias, que se efetivam em



espaços institucionais de privação de liberdade. Tudo isso está a exigir um reposicionamento ético-crítico dos/as responsáveis envolvidos, em níveis governamental, estadual e local a respeito das políticas, programas, projetos e ações, comprometidos com a cidadania plena desse grupo em vulnerabilidade social.

Isso não é algo dado, para tanto, precisa ser conquistado passo a passo no enfrentamento cotidiano entre as ações de gerenciamento da educação, pelos órgãos governamentais, os processos de formação dos/as educadores/as para atuarem nesses espaços com compromisso, competência técnica e amorosidade. Ressalta-se aqui a construção de parcerias promissoras com o Centro Paulo Freire e a Gerência de Inclusão e Direitos Humanos da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, colégios e atores da sociedade civil que aderiram a proposta.

O destaque maior vem para as adolescentes e jovens privadas de liberdade e seu protagonismo como sujeitos históricos que se dignificam enquanto resistem e lutam para afirmar o direito de serem sujeitos humanos. Através da sua participação efetiva e co-laboração crítica e corajosa, em parceria com outros atores que se integraram ao projeto, passos de uma educação substantivamente democrática foram marcando o caminho e seguindo em frente. O diálogo e a autonomia são passos para a construção de uma liberdade responsável.

A guisa de conclusão, a equipe envolvida com esse projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão ousa propor que uma Educação de Jovens e Adultos assuma a Pedagogia Paulo Freire como “coluna vertebral” e amplie o diálogo com outras perspectivas teóricas e práticas emancipatórias. Recomenda a ouvirtude (Freire, 2007) com adolescentes, jovens e adultos para garantirem as suas vozes. Jamais aceitem o silêncio da opressão e que sejam silenciados. A educação se faz com os sujeitos humanos em relação social/interpessoal, ela é datada e situada em contextos culturais, sociais, em níveis globais, mas que transversam o cotidiano das histórias de vida de cada ser humano.

O “nosso sonho” é ter direito de sonhar, de esperar que os leitores/as desse artigo, em diferentes tempos e espaços do mundo, agreguem força a essa luta planetária pelo direito de sermos livres e felizes. Com certeza, a gestação está em andamento e os/as parceiros/as de liberdade estão se fazendo no caminho.

## **Referências**

- Abramovay, M., Fantinato, M. C., & Nunes, M.F. R (1984). *Estudo de crianças de Favela do Vidigal* (Relatório de Pesquisa). Rio de Janeiro, RJ: PUC/RJ.
- Albuquerque, T. S. (1991). *Retratos Vivos do Cotidiano Escolar: um estudo de crianças e adolescentes de camadas populares*. Cascavel, PR: Assoeste.

- Albuquerque, T. S. (2007). Ética e avaliação: uma reflexão crítica à luz do pensamento de Paulo Freire. In A. J. F. Calado (Org.), *Conferências dos Colóquios Internacionais Paulo Freire (II)* (pp. 279-328). Recife, PE: Bagaço/Centro Paulo Freire.
- Albuquerque, T. S. (2013). *Paulo Freire: Ontem e Hoje*. Recife, PE: Prazer de Ler/Construir.
- Albuquerque, T. S., & Soares, M. L. P. S. (2015). *Projeto Passos para Autonomia: encontro do Yoga Integral com a Pedagogia Paulo Freire com adolescentes e jovens do CASE Santa Luzia/PE*. Recife: Centro Paulo Freire.
- Albuquerque, T. S., & Soares, M. L. P. S. (2018). Autonomia e Produção da Existência Humana: (Re)fazendo diálogos e, caminho com Paulo Freire. In *X Colóquio Internacional Paulo Freire* (pp. 1-12). Recife: Centro Paulo Freire.
- Arendt, H. (1987). *A condição humana*. São Paulo: Editora Universitária.
- Aurobindo, S. (2018). *A vida Divina – Uma visão da Evolução Espiritual da Humanidade (escritos de 1914-1919 e revistos em 1939-1940)* (Aryamani, Trad.). São Paulo: Pensamento.
- Barbieu, R. (1985). *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Senado Federal, Brasília: Secretaria de Editoração.
- Camarano, A. A. (2007). *Características de Instituições de longa permanência para idosos. Região Norte*. Brasília: IPEA, Presidência da República.
- Ciampa, A. C. (1985). *Identidade*. In S. T. M. Lane, & W. Codo (Org.), *Psicologia Social – o homem em movimento* (pp. 58-75). São Paulo: Brasiliense.
- Creutzberg, M., Gonçalves, L. H. T, Sobottka, E. A., & Santos, B. R. L. (2012). Comunicação entre família e a instituição de longa permanência para idosos. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 15(4), 777-784.
- Dussel, E. (2000). *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Estatuto da Criança e do Adolescente*. (2013). Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Pernambuco: CEDCA.
- Farinha, L (2003, agosto 9). *O Direito à Diferença*. Texto recuperado de <http://www.eusou.com/premium/cronicas.asp?det-1517>
- Estatuto da Criança e do Adolescente* (2013). Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Pernambuco: CEDCA.
- Freire, P. (1980). *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3.ª ed.). São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (25.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Educação como Prática da Liberdade* (22.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (6.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000a). *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2000b). *Política e Educação* (4.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2000c). *A Educação na Cidade*. (4.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia* (35.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., & Betto, F. (2000). *Essa Escola Chamada Vida* (11ª ed.), São Paulo, SP: Ática.
- Forrester, V. (1997). *O Horror Econômico*. São Paulo: Editora da UNESP.

- Gentili, P. (1996). A macdonaldização da escola: a propósito de consumindo o outro. In M. V. Costa (Org.), *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo* (pp. 95-150). São Paulo, SP: Cortez.
- Goffman, E. (1974). *Estigma*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Gomes, H. (2007). *Yoga Integral*. (2.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: PALLAS.
- Gonçalves, F. M. S. (2016). Posições Freireanas sobre Direitos Humanos, Cultura de Paz e Educação Prisional no Feminino: vivências no Serrotão – PB. In *IX Colóquio Internacional Paulo Freire* (pp. 1-12). Recife: Centro Paulo Freire.
- Graziani, M. S. (2005). *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida* (5.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Lane, S. T. M. (1985). Linguagem, pensamento e Representações Sociais. In S. T. M. Lane, & W. Codo (Org.), *Psicologia Social – o homem em movimento* (pp. 32-39). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lourenço, A. S., & Onofre, E. M. C. (Org.). (2011). *Espaço da Prisão e suas práticas Educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos, SP: EDUFSCar.
- Minayo, M. C. (Org.). (2004). *Pesquisa Social – teoria, método e criatividade* (23.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morin, E. (2010). *A cabeça Bem-feita – repensar a reforma e reformar o pensamento* (17.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Moura, D. C. (2017). *A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos*. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Poennia, C., Soares, G., & Viana, T. V. (Org.). (2016). *Educação em Espaços de Privação de Liberdade – descerrando grades*. Jundiá, SP: PACO.
- Polaro, S. H., Trindade, J. C., Nunes, P. A. O., Feitosa, E. S., & Gonçalves, L. H. T. (2012). Idosos Residentes em Instituições de longa permanência para idosos da Região Metropolitana de Belém – PA. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 15(4), 777-784.
- Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEDE, Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos (2016). *Diretrizes Operacionais para oferta da Educação de Jovens e Adultos*. Recife: SEDE. PE
- Santos, B. S. (2000). Para uma teoria crítica pós-moderna. In Santos, B. S. (Org.), *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (pp. 29-36). São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, B. S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- Santos, B. S. (2005). A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 7-44.
- Soares, M. L. P. A., & Albuquerque, T. S. (2016). Uma Escola Através das Grades – a esperança na construção de uma identidade cidadã. In *IX Colóquio Internacional Paulo Freire* (pp. 1-12). Recife: Centro Paulo Freire.
- Soares, M. L. P. S., & Albuquerque, T. S. (2018). Passos Para A Autonomia: Encontros Do Yoga Integral Com A Pedagogia Paulo Freire – Práticas Societárias Emancipadoras Com Adolescentes Privadas De Liberdade. In *X Colóquio Internacional Paulo Freire* (pp. 1-12). Recife: Centro Paulo Freire.
- Vannuchi, P. (2008). Apresentação. *Revista Direitos Humanos*, 1(Edição comemorativa – 60 anos da Declaração Universal de Direitos Humanos), 3-66.
- Violante, M. L. (1984). *O dilema do decente malandro*. São Paulo: Cortez.



## 15.

# As Mulheres no Cárcere em Santa Maria: Uma Proposta Emancipatória na Educação de Jovens Adultas

Elizete Helena Alves Cruz<sup>1</sup>

Ascísio dos Reis Pereira<sup>2</sup>

Márcia Eliane Leindcker da Paixão<sup>3</sup>

### Resumo

Nesta pesquisa qualitativa, através da reflexão compartilhada com outros saberes e experiências formativas sobre a educação profissional no cárcere foi possível pesquisar em que medida esta modalidade educativa pode auxiliar no processo emancipatório das apenadas. Ao analisar a educação como, uma ação que visa à emancipação humana, buscou-se o apoio em Paulo Freire, a partir de sua proposta de educação como prática da liberdade, pois a educação oportuniza o acesso ao conhecimento transformador. Assim, compreender o sistema educacional nos aspectos administrativos, técnicos, políticos, legais, pedagógicos, metodológicos e de gênero, possibilita a construção coletiva dos projetos-político-pedagógicos nos espaços e tempos prisionais ante aos desafios enfrentados pelas escolas inseridas nesses ambientes. Acredita-se que a educação profissional é uma proposta imprescindível às mulheres apenadas para que, assim, possam se (re)inserir no mundo do trabalho e serem protagonistas da sua própria história.

**Palavras-chave:** Apenadas; Educação Prisional e Profissional; Emancipação; Trabalho.

### Adult Education, Women in the Female Prison in Santa Maria: an Emancipatory Proposal

### Abstract:

In this qualitative research, through shared reflection with other knowledge and formative experiences about professional education in prison, it was possible to research the extent to which this educational modality can assist in the emancipatory process of the attached. In analyzing education as an action aimed at human emancipation, we sought support in Paulo Freire, based on his proposal of education as a practice of freedom, because education opportunizes access to transformative knowledge. Thus, understanding the educational system in the administrative, technical, political, legal, pedagogical, methodological and gender aspects enables the collective construction of the political-pedagogical projects in the spaces and prison times before the Challenges faced by schools inserted in these environments. It is believed that professional education is an indispensable proposition for women who are attached so that they can (re) enter the world of work and be protagonists of their own history.

**Keywords:** Apenadas; Prison education e professional; Emancipation; Work.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Servidora na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul/RS. E-mail: elizetehelena46@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professor do Departamento Fundamentos da Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: ascisio@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade do vale do Rio dos Sinos/RS(UNISINOS), Professora do Departamento Fundamentos da Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: marciapaixao12@gmail.com

## 1. Introdução

Os desafios ao ensino técnico-profissionalizante no intra e extramuros da prisão e uma formação docente que auxilie no processo emancipatório através da educação sob o viés dos direitos humanos, foram categorias fundamentais ao texto aqui desenvolvido. Através do aporte legal, teórico e prático foram constatados fatores que dificultam a educação no cárcere, dando início à problematização, apesar desta modalidade educativa – educação profissional – auxiliar na redução da reincidência criminal e também contribuir para a (re)inserção no mundo do trabalho, emprego e renda das mulheres apenadas, condições estas ligadas à vulnerabilidade sobretudo no cárcere.

Enquanto o capital é, por assim dizer, personificado e elevado à dignidade de sujeito de direito, o trabalhador é aviltado à condição de mercadoria, de mero insumo no processo de produção, para ser ultimamente, na fase de fastígio do capitalismo financeiro, dispensado e relegado ao lixo social como objeto descartável. O mesmo processo de reificação acabou transformando hodiernamente o consumidor e o eleitor, por força da técnica de propaganda de massa, em mero objeto de direito. E a engenharia genética, por sua vez, tornou possível a manipulação da própria identidade pessoal, ou seja, a fabricação do homem pelo homem. (Comparato, 1999, p. 29)

Assim, foi apresentado um breve histórico sobre a educação como direito humano fundamental independente de classe, gênero, idade ou condição social; a legislação pertinente à educação nos ambientes de privação de liberdade; bem como a importância do exercício da formação profissional específica a esse contexto escolar peculiar. Os desafios ao processo educativo na sua totalidade foram abordados sob um recorte de gênero, diante das possibilidades de (re)inserção socio laboral das apenadas, através da implementação de cursos técnico-profissionalizantes<sup>4</sup> nos espaços prisionais sob uma perspectiva emancipatória.

Portanto, apesar dos desafios do cotidiano prisional, a educação na sua modalidade profissional é uma forma de auxiliar na (re)integração familiar, (re)inserção socio laboral e (re)socialização das mulheres que têm sua liberdade restrita para que não sejam mais partícipes do mundo do crime, e sim participantes do mundo do trabalho, emprego e renda com vistas à (re)conquista de sua liberdade, autonomia e emancipação.<sup>5</sup> Assim, os desafios colocados foram enfrentados e passamos a expô-los a seguir.

---

<sup>4</sup> O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos foi instituído pela Portaria do MEC nº 870, de 16 de julho de 2008. Trata-se de um instrumento atualizado periodicamente, o qual visa disciplinar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio que orienta instituições, estudantes e sociedade em geral. Serve de referencial ao planejamento de cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. Conf. Resolução do CNE/CEB nº 01/2014, o CNCT contempla novas demandas socio-educacionais e já está em sua 3ª edição (apresentando 227 cursos, agrupados em 13 eixos tecnológicos). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category\\_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

<sup>5</sup> *Emancipar* significa o ato de tornar livre ou independente, sendo que o termo é aplicado em contextos diversos (emancipação de menor, da mulher, sócio-política etc). Em Filosofia, *emancipação* significa a luta das

## 2. Breve Referencial Teórico

Apesar da educação ser um direito social fundamental consagrado na Constituição Federal de 1988, a possibilidade de recebê-la em âmbito familiar, comunitário e nos diversos espaços de ensino e aprendizagem: formais (escola)<sup>6</sup>, não formais (organizações não-governamentais) ou informais (família)<sup>7</sup>, depende das condições gerais de políticas públicas estatais, programas de governo, recursos e investimentos financeiros de toda natureza nos diversos setores da sociedade civil, isso de forma aliada a uma gestão escolar democrática que se coadune com um sistema prisional-educacional integrado e colaborativo.

Aliás, compreender a educação como um direito humano no processo de formação das pessoas em todos os tempos, ambientes e espaços de ensino e aprendizagem, no dizer de Tuvilla Rayo (2004, p. 10), trata-se de um “instrumento de comunicação viva, de aprendizagem solidária, com crítica construtiva e pensamento aberto, capaz de suscitar transformações sociais através da participação responsável da cidadania”.

Com efeito, uma leitura de mundo a partir da prática foi imprescindível. Segundo Paulo Freire (1996), “conhecer é lutar para oportunizar a todas as pessoas o acesso ao conhecimento transformador e assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização”.

Logo, garantir o direito à educação é uma forma de assegurar direitos emergentes e inalienáveis aos indivíduos contemplando, inclusive, quem está privado(a) da liberdade, sendo que o cumprimento da pena nos diversos regimes (reclusão, detenção, restritiva de

---

minorias pelos seus direitos de igualdade ou pelos seus direitos políticos enquanto cidadãos. O conceito de *emancipação política* foi abordado por Karl Marx em um ensaio publicado em 1844 sobre a “questão judaica” na Alemanha daquela época, sendo que “a emancipação política do judeu ou do cristão estava relacionada com a emancipação do Estado do judaísmo, do cristianismo ou de qualquer religião”. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/emancipacao/>>. Acesso em: 07 ago. 2018. Também conferir para esta pesquisa dois autores como referências fundamentais ao conceito, a saber: Theodor Adorno em Educação e Emancipação e Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido.

<sup>6</sup> Consideram-se espaços *formais* de ensino e aprendizagem as instituições escolares públicas ou privadas oficializadas pelo Ministério da Educação. Os processos educativos também podem desenvolvidos em ambientes *não formais* como, por exemplo, uma Organização Não-Governamental (ONG) e *informais* como o ambiente familiar onde os processos são cotidianos, espontâneos e experienciais. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kA\\_NhKDXs0EJ:siiue.uevora.pt/files/anexo\\_informacao/20112+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kA_NhKDXs0EJ:siiue.uevora.pt/files/anexo_informacao/20112+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 08 ago. 2017.

<sup>7</sup> Educação *não-formal* significa atividades de ensino e aprendizagem organizadas fora do sistema educacional formal, apesar do termo ser comumente comparado à educação formal ou informal. Em contextos diversos, a educação não-formal cobre ações educativas de alfabetização de adultos, educação básica para crianças e jovens que não frequentam a escola, habilidades para a vida, qualificação laboral e cultura geral. Assim, essas atividades têm objetivos de aprendizagem claros, porém variam na sua duração, certificação e estrutura organizacional. In: *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2105: alcançaremos a meta?* Brasília: UNESCO, 2008 (glossário). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

direitos, internação e/ou socioeducativa) deve(ria) ser considerado uma medida privativa da liberdade da pessoa, e não de sua dignidade<sup>8</sup>.

Outrossim, práticas educativas de escolarização e formação técnico-profissional no contexto prisional colocam as instituições ante um conjunto de desafios para tentar reverter a condição dos excluídos de direitos elementares antes ou após o cumprimento da pena, pois,

Além de ser preciso repensar o sistema penitenciário brasileiro, é preciso investir em políticas que contribuam para o processo de reinserção social do preso. E, ao se pensar em reinserção, não se pode deixar de considerar a importância da oferta de programas que incluem trabalho e educação nas prisões. No entanto, é importante perguntar sobre quais programas de trabalho e educação se quer e como eles podem contribuir para a consolidação de políticas públicas que visem não apenas ao combate à ociosidade nas prisões, mas que atuem para a garantia de direitos e do processo de humanização do ambiente prisional. (Aguiar, 2009, p. 109)

De modo geral, no que tange ao direito ao acesso à educação, no Título II (Do Condenado e do Internado), Cap. II (Da Assistência), Seção I (Disposições Gerais), da Lei de Execuções Penais<sup>9</sup>, o art. 10 aduz que: “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade [...]; estende-se ao egresso” (parágrafo único) e o art. 11 refere que: “A assistência será [...], inc. IV – educacional”.

Assim, compreender o papel emancipatório que o estudo e o trabalho representa na prevenção do crime e retorno à sociedade – sobretudo das mulheres apenadas – e como isso é possível, pressupõe a garantia de direitos inerentes a todos os seres humanos (Viana, 2017, p. 94). Por iguais razões, é dever do Estado e das instituições que detêm a custódia das pessoas que infringiram as normas oferecer-lhes condições para que esses direitos sejam concretizados de forma digna.

Contudo, para que a legislação garanta a implementação das políticas públicas e programas educacionais no cárcere, é imprescindível a articulação e integração entre as instituições público e/ou privadas<sup>10</sup> com vistas à efetivação da garantia do direito

---

<sup>8</sup> Conf. previsto no inc. III do art. 1º da CRFB/88, a *dignidade da pessoa humana* é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, sendo que no Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos (inserido no Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais), o inc. XLIX reza que “é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral” (art. 5º).

<sup>9</sup> A legislação de execução penal traz em seu bojo um conjunto de regras que delineiam o processo de escolarização e qualificação profissional no cárcere, sobretudo no que diz respeito ao “ensino profissional adequado à condição da mulher apenada” (art. 19, parágrafo único da LEP), item sobre o qual se poderá discorrer com a profundidade que o tema merece e em outro momento deste itinerário formativo.

Lei nº 7.210, sancionada em 11 de julho de 1984 - *Lei de Execução Penal*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm)>. Acesso em 24 set. 2018.

<sup>10</sup> O tema *Educação em prisões* é imprescindível na medida em que visa o aprimoramento humano, social, cultural e profissional dos sujeitos que tem sua liberdade restringida. Assim, é necessário o apoio técnico e financeiro à implementação da EJA no sistema penitenciário, sendo este o objetivo de uma política pública a ser implementada de forma articulada com as instituições educacionais e de segurança pública. Disponível



fundamental à educação na sua totalidade. Trata-se de um grande desafio, mas que a longo prazo pode ser superado se houver engajamento social, vontade política e responsabilidade estatal.

Aliás, o art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996<sup>11</sup>, dispõe que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” com vistas ao desenvolvimento de habilidades e aptidões para o mundo do trabalho.

Entretanto, apesar da lei garantir esse direito, dados publicados em 2014 informam que apenas 8,9% da população carcerária tem acesso à educação, sendo que “a violação dos direitos humanos em presídios não se limita às condições de sobrevivência”.<sup>12</sup> Diante da realidade institucional prisional é fundamental repensar os processos de escolarização, qualificação, capacitação e formação profissional de forma efetiva e integrada para que haja uma reflexão sobre estratégias a serem desenvolvidas nos ambientes formais, não-formais e informais de ensino e aprendizagem, a par do que prevê a legislação que rege a educação.

Assim, pode-se inferir que o ensino para jovens e adultos no cárcere ganha uma dimensão institucional na medida em que se unem os esforços para possibilitar a oferta da educação (que deve ser garantida, e não ser tratada como um benefício ou privilégio), sendo que em tal contexto pode-se observar duas questões opostas, quais sejam:

A lógica da *educação* que busca a emancipação e a promoção da pessoa e a da *segurança* que visa manter a ordem e a disciplina por meio de um controle totalitário e violento subjugando os presos. São procedimentos nada educativos. A natureza do estabelecimento penal, como funciona hoje é hegemonicamente mais punição do que recuperação do apenado. Em tal ambiente de pouco espaço para o exercício da individualidade e da reflexão, a educação fica minimizada em seu potencial de recuperação das pessoas encarceradas. Além disso, dificulta a prática educativa. É necessário mudar-se a cultura, o discurso e a prática para compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), pois ambas são convergentes aos objetivos da prisão: a recuperação e a ressocialização dos presos. (Ministério da Educação, 2013a, p. 311)

Diante dessa realidade, a formação inicial e continuada, as práticas e os saberes docentes no ambiente escolar prisional são essenciais ao processo educativo nos estabelecimentos inseridos no complexo do sistema prisional (prisões, cadeias públicas, presídios, penitenciárias) o qual, por vezes, esquece que exerce a custódia de indivíduos possuidores de garantias e direitos humanos fundamentais constitucionalmente previstos.

---

em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17460&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17460&Itemid=817). Acesso em: 14 ago. 2018.

<sup>11</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 set. 2018.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-01-21/mesmo-previsto-em-lei-ensino-sochega-a-89-dos-presos-no-brasil.html>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

A necessidade de (re)educar, (re)abilitar, (re)cuperar, (re)integrar, (re)inserir e/ou (re)socializar as pessoas inseridas nos ambientes institucionalizados<sup>13</sup> implica diversos desafios ao sistema de justiça penal, a política criminal e a política de segurança pública, exigindo dos operadores jurídicos, gestores públicos e legisladores esforços conjuntos na busca de estratégias inteligentes e compartilhadas, e não mais reducionistas, compartimentadas e fragmentadas.<sup>14</sup>

Segundo o “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias” (Ministério da Justiça, 2017) relativas ao Sistema Integrado de Informações Penitenciárias, atualizado em junho de 2016 e divulgado em 2017, a população carcerária brasileira totaliza 726.712 pessoas.<sup>15</sup> Caso se mantenha esse ritmo de encarceramento,<sup>16</sup> no ano de 2022 a população prisional brasileira excederá a marca de um milhão de indivíduos, sendo que no ano de 2075, uma em cada dez pessoas estarão em situação de privação de liberdade.<sup>17</sup>

Com efeito, a par do aumento expressivo da “população carcerária brasileira”, o Brasil conta com a quarta maior população penitenciária do mundo, atrás apenas de Estados Unidos (2.217.000), China (1.657.812) e Rússia (1.644.237)<sup>18</sup>:

Entre os detentos brasileiros, 40% são provisórios, ou seja, não tiveram condenação em primeiro grau de jurisdição. Sobre a natureza dos crimes pelos quais estavam presos, 28% dos detentos respondiam ou foram condenados por crime de tráfico de drogas, 25% por roubo, 13% por furto e 10% por homicídio. O diretor-geral do Depen, Renato De Vitto, ressaltou que “o crescimento da população penitenciária brasileira nos últimos anos não significou redução nos índices de violência. Pelo contrário, mesmo com o aumento dos encarceramentos, a sensação de insegurança não diminuiu. Isso significa que é preciso se

---

<sup>13</sup> A referência aos ambientes “institucionalizados”, às instituições que integram o sistema prisional fora denominado “instituição total” por M. Foucault (2010, p. 222).

<sup>14</sup> Texto que trata sobre a questão da reintegração social entendida como a ação efetiva do Estado diante do desafio posto pela reincidência e traz resultados da pesquisa realizada pelo IPEA sobre reintegração dos egressos do sistema prisional. O foco principal é a reincidência, iniciativas existentes, estratégias de implementação e desenvolvimento das ações, percepções sobre a reintegração social desde a perspectiva dos diferentes atores envolvidos, considerando suas diferentes inserções no mundo institucional (juízes; operadores da execução penal e agentes envolvidos na execução dos programas: profissionais da equipe técnica dos órgãos de governo, agentes penitenciários, professores, assistentes sociais, psicólogos); presos e internos. *O desafio da reintegração social do preso: uma pesquisa em estabelecimentos prisionais (2095 - Texto para discussão)*. Brasília, maio de 2015. Disponível em: <[http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2095.pdf](http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2095.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

<sup>15</sup> A população carcerária brasileira em 2014 (INFOPEN, jun./2014; Senasp, dez/2013; IBGE, 2014) totalizava 607.731 apenados(as). Já o INFOPEN/Depen/MJSP, atualizado em jun. 2016 e publicado em 2017, infere que a população prisional atingiu a marca de 726.712 pessoas presas. Disponível em: <[http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio\\_2016\\_junho.pdf/view](http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf/view)>. Acesso em: 15 ago. 2018 (p. 07).

<sup>16</sup> Segundo o relatório INFOPEN de junho/2016, a população prisional total no País é composta pela soma das pessoas privadas de liberdade no sistema prisional estadual e nas carceragens das delegacias, além daquelas custeadas no sistema penitenciário federal. Disponível em: <[http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio\\_2016\\_junho.pdf](http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2018 (p. 07).

<sup>17</sup> Informação constante no *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias* do Relatório INFOPEN - junho 2014 (Ministério da Justiça, 2014). Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-INFOPEN-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2018 (p. 16).

<sup>18</sup> *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN/DEPEN-MJSP* (Ministério da Justiça, 2014). Relatório publicado em junho/2014 e divulgado a partir de julho/2015. Relatório na íntegra disponível em: <<http://www.justica.gov.br/radio/mj-divulga-novo-relatorio-sobre-populacao-carceraria-brasileira>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

repensar a prisão como instrumento de política pública para combater a criminalidade [...]. É importante ressaltar os danos que a prisão acarreta não apenas para as pessoas encarceradas, como também para seu círculo familiar. Acreditamos que é preciso se investir em soluções penais mais sofisticadas, como alternativas penais, programas de trabalho e educação, entre outras, que promovam uma real reinserção desse indivíduo à sociedade. (Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2016, s.p.)

Observa-se que a situação carcerária brasileira é uma realidade social sistêmica e complexa. No que tange à escolarização e profissionalização das mulheres, o cárcere apresenta maiores desafios à abertura de espaços alternativos para se trabalhar de forma integrada e interdisciplinar com questões de gênero e oportunizar a abertura da consciência sobre a emancipação<sup>19</sup> feminina num ambiente hostil, estigmatizado e masculinizado.<sup>20</sup>

Segundo o INFOPEN jun. 2016<sup>21</sup>, estudos evidenciaram que atualmente no Brasil aproximadamente 42.355 mulheres estão em situação de privação de liberdade. Dados apontam que 58% das apenadas passaram a responder por crimes relacionados ao tráfico<sup>22</sup>, sendo que o aumento no número de acusações dessa natureza passou a ocorrer a partir de 2006, tornando-se um tema discordante no âmbito da jurisprudência brasileira.

Estima-se que a maioria das apenadas responda por crimes de tráfico ou associação ao tráfico, sendo que a variedade de acusações passou a ocorrer com a Lei nº 11.343/06<sup>23</sup>, a qual tornou as punições mais severas ao definir critérios que não conceituam “usuário e/ou traficante”. Logo, a norma abre margem a interpretações que contribuem sobremaneira com o apenamento feminino em decorrência da participação das mulheres no mundo do tráfico.<sup>24</sup>

Contudo, convém notar que mesmo assumindo o “posto” do marido ou companheiro no mundo do tráfico, a mulher manteve a condição de dependência,

---

<sup>19</sup> O termo *emancipação* encontra sentido e significado no mundo do trabalho a partir do labor e da liberdade de agir - Del lat. *emancipare* [...] 2. Dejar libre um impedimento o una situación difícil a uma persona: *mi trabajo me emancipó de la carencia económica*. 3. Quedar-se uma persona libre del dominio de outra: *los esclavos se emanciparon hace tempo*. Gran Diccionario usual de la Lengua Espanhola (p. 588).

<sup>20</sup> *Emancipação feminina* como sendo um movimento filosófico em que há uma luta pela igualdade entre homens e mulheres direitos e pela libertação dos preconceitos e opressão ainda existentes nas sociedades. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/emancipacao/>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

<sup>21</sup> Criado em 2004, o INFOPEN compila informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro através de formulários estruturados a serem preenchidos pelos gestores prisionais. O processo de coleta e análise dos dados foi aprimorado em um processo de valorização da cultura de análise de dados como uma ferramenta estratégica à gestão prisional. Disponível em: <[http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio\\_2016\\_junho.pdf/view](http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf/view)>. Acesso em: 16 ago. 2018 (p. 05).

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/news/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

<sup>23</sup> Institui o *Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas* e prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm)>. Acesso em: 02 set. 2017.

<sup>24</sup> Antes da lei que institui o Sisnad, 34% das apenadas respondia por crimes ligados ao tráfico. Em menos de 10 anos, essa proporção ultrapassa o dobro acompanhando um fenômeno internacional de aumento do encarceramento pela criminalização das drogas. Disponível em: <<http://grupovioles.blogspot.com.br/2015/07/aduplapunicaodasmulherespresaspor.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

obediência e subalternidade. Conforme o INFOPEN Mulheres – jun. 2014<sup>25</sup>, no período de 2000 a 2014 o aumento da população feminina foi de 567,4%, enquanto a média de crescimento masculino de 220,20%, refletindo a curva ascendente do encarceramento feminino.<sup>26</sup> Dados divulgados pela Superintendência dos Serviços Penitenciários mostram que a população prisional no Rio Grande do Sul em 2018 totalizou 39.073 apenados(as): 36.986 homens e 2.087 mulheres.<sup>27</sup>

Diante dessa realidade, inicialmente é preciso constituir formas orgânicas de integração, colaboração e cooperação entre os sistemas de ensino e as instituições penais e socio educativas (cadeias públicas, presídios, unidades prisionais, penitenciárias) embora as normas, a depender do ente da federação, ainda não tenham sido regulamentadas por depender de políticas públicas orientadas a esse fim.

Com efeito, políticas públicas educacionais devem ser trabalhadas de forma integrada aos órgãos estatais e formar parcerias técnicas para que as escolas prisionais se tornem ambientes que propiciem escolarização e profissionalização dos(as) apenados(as), bem como o exercício da docência e a formação dos agentes e servidores penitenciários para, assim, poder obter êxito nas práticas de atendimento, acolhimento, ensino e trabalho.

Nesse contexto, a educação na perspectiva freiriana é um esforço constante em que todos(as) têm a possibilidade de (re)constituir-se com autonomia e liberdade numa sociedade excludente e sob sistemas opressores. Portanto, diante dos desafios e limites impostos pelo sistema carcerário e à (im)possibilidade de ofertar a educação na sua totalidade em decorrência da ausência de políticas públicas orientadas a esse fim, a educação profissional tem se desvelado como uma proposta com perspectiva genuinamente emancipatória.

### **3. Desafios para uma Educação Emancipatória no Cárcere Feminino**

No caso em tela, o estudo teve como objetivo analisar como a educação profissional pode ser desenvolvida no cárcere a fim de contribuir com o processo emancipatório

---

<sup>25</sup> Em 2016, pela primeira vez na história a população prisional brasileira ultrapassou 700 mil pessoas, (707% a mais em relação ao total registrado em 1990). A maior parte dos estabelecimentos penais foram projetados para o público masculino (74% das unidades prisionais destinam-se aos homens, 7% ao público feminino e outros 17% são caracterizados mistos, ou seja, podem contar com alas/celas específicas às mulheres dentro de um estabelecimento originalmente masculino). Disponível em: <[http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio\\_2016\\_junho.pdf](http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2018 (p. 09-19).

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/news/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018 (p. 05).

<sup>27</sup> O mapa prisional e dados estatísticos referentes ao público apenado no ano de 2016, em nível regional, relaciona seis categorias: 1. *Índice de retorno*, 2. *Faixa etária*, 3. *Religião*, 4. *Grau de instrução*, 5. *Estado civil* e 6. *Cor*. Disponível em: <<http://www.susepe.rs.gov.br/capa.php>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

das apenadas. Apesar dos processos educativos e de formação, capacitação e qualificação profissional proporcionarem uma perspectiva emancipatória aos sujeitos privados da liberdade, a educação na sua totalidade cada vez mais tem encontrado barreiras institucionais e desafios constantes no percurso, problemas que carecem de enfrentamento e superação<sup>28</sup>.

Este estudo foi desenvolvido através da uma pesquisa de natureza qualitativa<sup>29</sup> devido à existência de fenômenos os quais, no dizer de Cecília Minayo (2002, pp. 21-22), “não podem ser quantificados por trabalharem com o mundo dos significados, motivos, aspirações, crenças, dos valores e atitudes”. No que tange à problematização, os desafios aos processos educativos e procedimentos escolares nas escolas inseridas no cárcere foram fundamentais à análise.

Por conseguinte, o objetivo geral foi avaliar o papel da educação profissional e sua contribuição com o processo emancipatório das apenadas. Os objetivos específicos buscaram compreender as políticas públicas de Estado e programas de governo como imprescindíveis aos processos educativos no cárcere; identificar junto às pessoas

---

<sup>28</sup> Embora expressem um valor humano na produção de sentidos e significados com perspectivas emancipatórias no cárcere, os processos educativos na sua totalidade (escolarização, letramento, qualificação, capacitação, habilitação e/ou formação profissional) encontram inúmeras dificuldades de implementação nos ambientes de privação da liberdade tanto em nível institucional quanto de políticas públicas (Superlotação x Déficit de vagas; Tortura; Maus tratos; Abusos constantes; Violação direitos humanos; Baixo potencial (re)socializador da pena; Sistema de segurança precário, ineficiente e insuficiente; Crise do sistema carcerário; Não separação por tipologia de crime (não individualização da pena = escola do crime); Condições aviltantes e degradantes no acautelamento dos(as) custodiados(as) do sistema (falta estrutura mínima ao atendimento dos direitos humanos e fundamentais); Enorme mobilidade de apenados(as) entre unidades prisionais e/ou regimes de pena (progressão ou regressão do regime de cumprimento da pena, o que requer sistemas de controle bastante trabalhosos e criteriosos); Condições precárias de limpeza, higiene, atendimento saúde e segurança; Conflito entre facções e crime organizado pelo domínio das rotas de tráfico; Mão de obra que inclui agentes penitenciários e administrativos via de regra mal treinados, mal equipados, sem remuneração adequada e/ou plano de carreira (inclusive sem formação específica para trato no cárcere); Morosidade judiciário e corrupção “endêmica” (cf. Salomão Ribas - TCU); Falha na comunicação e/ou falta integração entre Secretarias de Direitos Humanos, Administração Penitenciária e da Educação; Base de dados estatísticos fragmentada; Aproximadamente 40% dos(as) presos(as) estão sem condenação (provisórios); Marginalizados x Criminosos (cumprem pena juntos = fábrica de criminosos); Alto custo de manutenção do(a) custodiado(a) no sistema penitenciário (custo médio R\$ 1.600,00 estadual/ 4.000,00 federal); Alta taxa de reincidência (75% retornam à prisão); Eventual implementação de planos de ressocialização (mas a sociedade não aceita conviver com ex-detentos(as) = estigma); Unidades prisionais dependem da “boa vontade” da direção da instituição prisional com relação à oferta da educação (cursos técnicos de qualificação e capacitação profissional etc, pois inexistem regras em nível nacional apesar da previsão nos Planos, Estratégias, Diretrizes, Leis... além da carência de espaços físicos para criação de salas de aula e bibliotecas); Lei nº 7.210 de 1984 - Lei de Execuções Penais eficiente mas pouco executada pelo Estado; Ausência de programas educacionais que contemplem apenados(as) e egressos(as) no conjunto unidades prisionais dos estados da federação; Vasta legislação (contudo, “letras mortas da lei” não saem do plano teórico, não são praticadas se ausentes políticas públicas educacionais efetivas e eficazes); Limite da reserva do possível (desvalorização dos profissionais da educação) x Mínimo existencial (desequilíbrio principiológico); O Brasil possui a 4ª maior população prisional do mundo, pois tardou na adoção políticas públicas de acesso universal à educação na sua totalidade. Estas informações foram uma síntese de leituras, documentários, vídeos e pesquisas em diversas fontes do conhecimento.

<sup>29</sup> O objeto de estudo da pesquisa qualitativa provém das relações humanas, opiniões, sensações ou percepções pessoais de forma subjetiva, podendo ser interpretadas e compreendidas pelo pesquisador na medida em que os críticos realizam a análise de sua cientificidade.

entrevistadas em que medida a educação pode contribuir com a (re)integração familiar, (re)inserção socio laboral e (re)socialização após o cumprimento da pena; bem como compartilhar ideias sobre a educação profissional como modalidade educativa fundamental à emancipação.

Através de uma análise compartilhada e em conjunto com representantes de instituições jurisdicionais, educacionais, do trabalho, egressos(as) ou que se encontram em cumprimento de pena privativa de liberdade<sup>30</sup> e/ou de internação<sup>31</sup> sobre questões atinentes à educação profissional nos espaços-tempos de privação de liberdade, pretendeu gerar subsídios à percepção de que cada vez mais é imprescindível inserir a população carcerária nas políticas públicas educacionais existentes sob uma perspectiva emancipatória

Logo, diante da necessidade de um movimento de reflexão coletiva e em conjunto com outros saberes e experiências formativas sobre a importância da educação profissional no cárcere feminino – e em que medida esta modalidade educativa pode auxiliar no processo emancipatório das apenadas – é que o presente estudo encontrou sua justificativa. Portanto, ao serem deliberados os desafios à educação profissional (implementação de cursos técnico-profissionalizantes)<sup>32</sup> no cárcere, tornou esse um ponto crucial à construção de uma reflexão compartilhada com outros saberes no contexto desta proposta metodológica.

#### 4. Reflexões e Discussões

Diante das possibilidades que a mulher apenada e/ou internada tem de escolarização e formação profissional nos espaços prisionais em que estiver inserida, a legislação executória penal traz o termo “adequado”<sup>33</sup> para fazer jus ao direito de a mulher não

---

<sup>30</sup> Segundo o Decreto-Lei nº 2.848/1940, que instituiu o *Código Penal*, no Tít. V – Das Penas, Cap. I – Das espécies de pena, o art. 32 dispõe sobre as modalidades de penas a serem cumpridas nos estabelecimentos de privação de liberdade, quais sejam: I – privativas de liberdade; II – restritivas de direitos; e III – de multa, sendo que os regimes de privação de liberdade são previstos na Seção I – Das Penas Privativas de Liberdade (reclusão e detenção): art. 33. A pena de reclusão deve ser cumprida em regime fechado, semiaberto ou aberto. A de detenção, em regime semiaberto ou aberto, salvo necessidade de transferência a regime fechado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/De12848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De12848compilado.htm)>. Acesso em: 05 ago. 2018.

<sup>31</sup> O *Estatuto da Criança e do Adolescente* é regido pela doutrina da proteção integral (art. 1º) e pelo princípio do melhor interesse do menor, sendo que no art. 112 dispõe o rol de medidas socio educativas a serem cumpridas caso comprovada a prática de ato infracional: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 16 set. 2018.

<sup>32</sup> Os cursos técnico-profissionalizantes podem ser ofertados nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância, sendo que o formato do curso a ser ofertado depende do contexto espaço-temporal prisional.

<sup>33</sup> Segundo o art. 19 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (norma que instituiu a Lei de Execução Penal): “O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único.

dividir os mesmos espaços com homens custodiados pelo sistema prisional, sobretudo pela situação de vulnerabilidade e riscos iminentes em ambientes hostis e masculinizados como o carcerário.<sup>34</sup>

Antes de mais nada, vale referir a concepção platônica de educação como um “ajuste do olhar para a vida” não de forma a adquirir algo de alguém como se fosse um tesouro a ser guardado ou transmitido, e sim uma “correção” do indivíduo que deve visar o bem do Todo, buscando a harmonia social (Franklin, 2014).

Com efeito, um ambiente prisional harmônico torna-se fundamental à “adequação” não somente dos processos pedagógicos, metodologias de ensino nas prisões, formação docente e investimentos públicos na educação profissional no cárcere, e sim da própria ambiência em que as apenadas estiverem inseridas incluídos os espaços liderados por homens marginalizados, criminosos ou que exorbitam do poder.

Mas, como desenvolver uma educação de adultos adequada, emancipatória e que promova não só a “correção” como o empoderamento das mulheres apenadas que se encontram em situação de confinamento justamente em ambientes (in)adequados à sua condição? A exemplo das experiências com mulheres no cárcere feminino no Presídio de Santa Maria, RS, as práticas resultaram no interesse das educandas tanto no acesso quanto na permanência nos processos educativos durante e após o cumprimento da pena.

Diante dessa realidade, vale referir Laville (1999, p. 58), segundo o qual *a educação é o principal instrumento do qual as sociedades se servem para se manter e se reproduzir*<sup>35</sup>. Logo, é importante que a educação no cárcere seja um instrumento emancipatório, de humanização da pena e de aprendizagens significativas não só na fase de cumprimento da pena, como no período pós cárcere para que, assim, as mulheres possam se (re)integrar no núcleo familiar e sociocultural, bem como se (re)inserir no mundo do trabalho, emprego e renda.

Além disso, o trabalho como princípio educativo se fundamenta no ser humano como sendo o centro dos processos formativos emancipatórios, e não no mercado propriamente dito. Além disso, a partir de práticas pedagógicas concretas, da interação e

---

A mulher condenada terá ensino profissional *adequado* à sua condição [...]”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm)>. Acesso em: 02 ago. 2018.

<sup>34</sup> Em um contexto precário, marginalizado e marcado pela quebra dos laços afetivos e carências, muitas mulheres presas ainda que heterossexuais, estabelecem relações homoafetivas no ambiente prisional. Segundo Lins (2017), por meio da homossexualidade se cria um senso de identidade frente a um outro: a parceria (p. 336).

<sup>35</sup> Apesar de não ser objeto deste estudo, importa referir que no dizer do autor, segundo a teoria do condicionamento de Skinner a aprendizagem está terminada quando o aluno prova que adquiriu o saber desejado. Já conforme a teoria socio-construtivista de Piaget, a aprendizagem termina quando o aluno manifesta sua capacidade de efetuar operações necessárias para adquirir o saber. Logo, imagina-se o quanto as pessoas formadas segundo uma ou outra desses aportes teóricos correm o risco de ser diferentes em seu saber e capacidades, e no que isso pode implicar quanto ao tipo de sociedade formação (1999, pp. 58-59).

integração entre a educação de adultos e trabalho é que as potencialidades humanas podem ser desenvolvidas na sua totalidade.

Ainda, segundo Jaqueline Moll (2010, p. 131), “a efetiva consolidação da democracia no Brasil passa pela universalização do acesso à instituição escolar com garantia de permanência e de aprendizagens”. Logo, a ampliação do acesso às políticas públicas no âmbito educacional nas diversas modalidades (profissional, prisional, educação de jovens e adultos, direitos humanos etc), aos processos educativos (escolarização e formação profissional) e as oportunidades escolares (planos, projetos e práticas de ensino), pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades existentes nos ambientes de privação de liberdade femininos.

Aliás, a educação profissional no cárcere feminino visa proporcionar a emancipação na medida em que oferta processos educativos transformadores e auxilia – de forma positiva e significativa – os(as) apenados(as) ao seu retorno ao convívio socio laboral e ocupacional. Apesar da ordem, disciplina e segurança serem priorizadas em detrimento do processo educativo na sua totalidade (alfabetização, letramento, profissionalização), o processo emancipatório de homens e mulheres inseridos no cárcere deve ser uma luta constante.

Assim, oportunidades de acesso a projetos vinculados à (re)construção da autonomia e o exercício da cidadania são formas de auxiliar as apenadas que desejam projetar o futuro e serem protagonistas da própria história. Portanto, nessa empreitada foi fundamental a contribuição dos(as) entrevistados(as) na ação, reflexão e mediação das questões propostas com vistas à construção de saberes compartilhados e em conjunto para que, enfim, possam auxiliar na promoção da educação profissional no cárcere como prática da liberdade!

## **5. Conclusões**

Em linhas gerais, este estudo foi imprescindível no contexto educativo prisional, sendo preciso ter consciência de que não existem soluções fáceis para problemas complexos. E, apesar da educação estar subordinada à segurança devido a questões do próprio sistema, sabe-se que ao acessar o conhecimento historicamente acumulado e ter acesso às informações de qualidade ocorre um aumento no nível de compreensão sobre as coisas e o mundo da vida.

Segundo Francisco Ibernón (2009, p. 27), “ser um profissional da educação significa participar da emancipação das pessoas... o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”.



Com efeito, construir projeções para o futuro e refletir com outros saberes sob um olhar esperançoso, resulta em conclusões não fechadas em si mesmas, e sim abertas às possibilidades de mudança e transformação no sentido conferido à vida em liberdade dos sujeitos para além do delito cometido.

Logo, uma legislação que não seja apenas “letra morta da lei”, o respeito aos direitos humanos, uma formação docente de qualidade, ações educacionais (escolarização, alfabetização e letramento), práticas educativas (projetos, qualificação profissional e técnica) emancipatórias e humanização do cumprimento da pena, preenchem as condições mínimas à reconstrução das metas, objetivos, projetos de vida e caminhos viáveis ao bem comum.

Portanto, a educação profissional no cárcere feminino se apresenta assim, como uma proposta emancipatória, ao ofertar um processo educativo na sua totalidade. Logo, auxiliar no retorno ao convívio socio laboral e ocupacional – de modo a influenciar de forma positiva e significativa a vida da população apenada ou internada – é mais uma luta pelo processo de emancipação tanto de homens quanto de mulheres no cárcere. E, como já dizia a voz da sabedoria... “a esperança é a última que morre”!

E é essa igualdade essencial da pessoa que forma o núcleo do conceito universal de direitos humanos. A expressão não é pleonástica, pois que se trata de direitos comuns a toda espécie humana, a todo homem enquanto homem, os quais, portanto, resultam da sua própria natureza, não sendo meras criações políticas. (Comparato, 1999, p. 28)

Assim, se afirma com esta pesquisa, que a luta pela Educação de mulheres no cárcere também é a luta pela afirmação de uma política pública, sobre a qual já temos garantias constitucionais suficientes e que estas afirmam a Educação no cárcere, como sendo um modo real e concreto de garantia dos Direitos Humanos fundamentais.

## Referências

- Aguiar, A. (2009) Educação de jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. *Revista Paidéia do Curso de Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6(7), 101-121. Texto recuperado de <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/953/725>
- Carbonari, P. C. (2007). Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In R. M. Silveira, A. Dias, L. F. Ferreira, M. L. Feitosa, & M. N. Zenaide (Org.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 169-183). João Pessoa: Editora Universitária.
- Comparato, F. (1999). *A afirmação histórica direitos humanos*. São Paulo: Saraiva.
- Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988* (1988). Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Franklin, K. (2014). Platão e a educação das mulheres na República. In M. Martins, & A. Pereira (Org.), *Filosofia na educação: ensaios sobre autores clássicos* (p. 47). São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Coleção Leitura, 2.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do oprimido* (64.ª ed.). Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra.

- Imbernón, F. (2000). Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. In F. Imbernón (Org.), *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato* (2.<sup>a</sup> ed., E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Imbernón, F. (2005). *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez.
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação* (J. Cláudio & J. Ferreira, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Laville, C. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (H. Monteiro & F. Settineri, Trad.). Porto Alegre; Belo Horizonte: Artmed; Editora UFMG.
- Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (1984). Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm)
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- Manfredi, S. M. (2017). Educação profissional. In D. Streck, E. Redin, & J. Zitzoski (Org.), *Dicionário de Paulo Freire* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 141-143). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Minayo, M. C. (Org.) (2002). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Educação (2010). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Brasília: Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>
- Ministério da Educação (2013a). *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Ministério da Educação (2013b). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Texto recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>
- Ministério da Justiça (2014). *Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN MULHERES - junho de 2014*. Brasília: Ministério da Justiça. Texto recuperado de <http://www.justica.gov.br/news/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-INFOPEN-mulheres.pdf>
- Ministério da Justiça (2017). *Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN. Atualização - junho de 2016* (organização, Thandara Santos; colaboração, Marlene Inês da Rosa et al.). Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional. Texto recuperado de [http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio\\_2016\\_junho.pdf/view](http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf/view)
- Ministério da Justiça e Segurança Pública (2016, abril 26). População carcerária chega a mais de 622 mil detentos. *Portal de notícias do Ministério da Justiça*. Página recuperada de <https://www.justica.gov.br/news/populacao-carceraria-brasileira-chega-a-mais-de-622-mil-detentos>
- Moll, J. (2010). PROEJA e democratização da educação básica. In *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 131-138). Porto Alegre: Artmed.
- Pistoia, C. D., & Silva, I. C. M. (2017). *Práticas restaurativas: uma metodologia ao alcance do educador*. Porto Alegre: Ediplat.
- Streck, D., Redin, E., Zitzoski, J. (Org.) (2017). *Dicionário de Paulo Freire* (3.<sup>a</sup> ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Educação em Direitos Humanos: rumo a uma perspectiva global* (J. H. Rodrigues, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Viana, L. C. (2017). Trabalho e educação como instrumentos de emancipação nas prisões. In F. Fidalgo, & N. Fidalgo (Org.), *Sistema Prisional: teoria e pesquisa* (pp. 93-116). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. Texto recuperado de [https://www.dropbox.com/s/kz6dytwx1840dmg/SISTEMA%20PRISIONAL\\_Teoria%20e%20Pesquisa.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/kz6dytwx1840dmg/SISTEMA%20PRISIONAL_Teoria%20e%20Pesquisa.pdf?dl=0)

## 16.

# A Educação Física na Socialização de Mulheres Privadas de Liberdade: Um Estudo no Conjunto Penal de Feira de Santana, Bahia, Brasil

Rozangela Conceição Oliveira<sup>1</sup>

### Resumo

A Educação Física trabalha com a Cultura Corporal de Movimento e objetiva a melhoria qualitativa das práticas constitutivas, cooperativas e sócio afetivas. Nesta perspectiva, este estudo exploratório qualitativo com pesquisa descritiva e participante, objetivou analisar elementos que configuram a construção da vida cotidiana de detentas a partir de Oficinas Pedagógicas e Integrativas, tendo como mote a Cultural Corporal de Movimento. O estudo foi desenvolvido com 18 detentas contemplando entrevista semiestruturada e diário de campo. Resultados: as vivências impactaram sobre atitudes, possibilitando realizações diferenciadas e apontando facetas imbricadas à dinâmica da ressocialização. No entanto, tais mudanças constituem um processo complexo e multifacetado como o da exclusão social. Por fim, as atividades envolvendo as Ginásticas revelaram paradoxos relativos às problemáticas que caracterizam a socialização das detentas: liberdade e prisão, amor e ódio, paz e violência.

**Palavras-chave:** Educação Física; Cultura Corporal de Movimento; Socialização; Oficinas Pedagógicas e Integrativas; Mulheres Privadas de Liberdade.

### Physical Education in the Socialization of Women Deprived of Liberty: a Case Study in the Penal Center of Feira de Santana, Bahia, Brazil

### Abstract

Physical Education works with the Body Culture of Movement and aims at the qualitative improvement of constitutive, cooperative and social affective practices. In this perspective, this qualitative exploratory study with descriptive and participative research, aimed to analyze elements that shape the construction of the daily life of detainees from Pedagogical and Integrative Workshops, having as its motto the Corporal Cultural Movement. The study was conducted with 18 detainees contemplating semi-structured interviews and field diaries. Results: the experiences impacted on attitudes, enabling different achievements and pointing facets imbricated to the dynamics of resocialization. However, such changes constitute a complex and multifaceted process such as social exclusion. Finally, the activities involving the Gymnastics revealed paradoxes related to the problems that characterize the socialization of the detainees: freedom and prison, love and hate, peace and violence.

**Keywords:** Physical Education; Body Culture of Movement; Socialization; Pedagogical and Integrative Workshops; Women Deprived of Liberty.

---

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Educação Física; Pós-graduada em Ciência da Motricidade Humana; Mestre em Ciência da Motricidade Humana. Faculdade Nobre de Feira de Santana-Ba, Brasil; Professora do Colégio Paulo VI - Anexo III - Conjunto Penal de Feira de Santana - BA. E-mail: rozacoliveira@hotmail.com

## **Introdução**

O estudo surge a partir da trajetória pessoal como professora de Educação Física e as inquietações próprias do cotidiano de trabalho e que se tornaram agente motivacional na história profissional. Assim, a contínua reflexão buscou desvelar a utilização das práticas corporais e o movimentar-se como ferramentas de inclusão social e integração de pessoas, o estímulo às práticas corporais em espaços prisionais como estratégia metodológica e quebra paradigmas.

Neste percurso, adotou-se Oficinas Pedagógicas Integrativas na perspectiva de desconstruir paradoxos relativos às principais problemáticas que giram em torno do cárcere, em especial no interior das celas, como liberdade e prisão, amor e ódio, paz e violência. A proposta focou na utilização das ginásticas, Geral e Natural, com vista a aproximação, interação, cooperação, permitindo a construção do elo socializador/integralizador, principalmente em situação de vulnerabilidade social. Este estudo teve como objetivo principal: analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Física e Oficinas Pedagógicas Integrativas, ancoradas na Cultura Corporal de Movimento, com vistas a socialização entre as mulheres privadas de liberdade, tendo como lócus de investigação o Conjunto Penal de Feira de Santana, Bahia, Brasil.

Os sujeitos da pesquisa foram mulheres em diferentes faixas etárias, estudantes das turmas de EJA no referido espaço prisional. A coleta de dados foi realizada entre os meses de fevereiro a novembro de 2018, e contou com os seguintes instrumentos: análise de documentos, observação participante, entrevistas, questionários, aulas práticas de ginásticas: geral e natural, jogos sociais e cooperativos e diário de campo.

Sobre o Sistema Penitenciário brasileiro, em especial o encarceramento feminino, atualmente, enfrenta uma crise que pode ser delineada como crônica, causada pelo aumento significativo nos índices de violência, falta de valores e formação, o que incide sobre o aumento da criminalidade. Tais fatos são relatados pelo INFOPEN (2016), somado à grande inserção de mulheres no crime e contrapondo os crimes cometidos por elas antigamente e é possível observar que até o século XX os delitos imputados tinham muito a ver com a quebra de valores morais, religiosos e maternos, que deveriam inquestionavelmente ser cumpridos sob pena de sanções severas. Hoje, porém, a realidade sugere que a maioria das mulheres cumpre pena por tráfico de drogas, de crianças e adultos, furtos, roubos e assaltos de alta contravenção.

Esta mudança radical reflete claramente a mudança do perfil da mulher dos séculos passados. No presente, a busca por igualdade tem contribuído para rechaçar a ideia de que todas as mulheres precisam obedecer a padrões determinados cultural e

historicamente. A mulher tem deixado de ser conhecida como uma doméstica do lar, passando a ser reconhecida como trabalhadora. Tudo isto explica a razão do crescimento do encarceramento feminino, já que este leque de possibilidades que antes lhes era negado, trouxe também o aumento das oportunidades de inserção no crime (Queiroz, 2009).

Segundo Rolim (2004), o que caminha para um maior agravamento do quadro, configura-se como uma questão de ordem social e pública, convocando toda a sociedade a se imbricar na proposição de melhoria e resolução desta problemática, que não atinge apenas a classe social baixa, mas também a alta, especialmente porque o contexto prisional no Brasil revela demandas de nossa história social, tais como questões étnico-raciais, de classe e de relações de gênero. Essas questões entrelaçam aspectos históricos, culturais, econômicos, sociais e psicológicos.

Frente à situação abordada faz-se necessário buscar dados estatísticos para reafirmar que a situação do Sistema Prisional feminino, segundo os dados do INFOPEN, entre 2000 e 2016, a taxa de aprisionamento de mulheres aumentou em 525% no Brasil, passando de 6,5 mulheres encarceradas para cada grupo de 100 mil em 2000, para 40,6 encarceradas em 100 mil. Os dados estatísticos, no período de junho de 2016, indicam que a população prisional feminina atingiu a marca de 42 mil mulheres privadas de liberdade, o que representa um aumento de 656% em relação ao total registrado no início dos anos 2000, quando menos de 6 mil delas se encontravam no cárcere.

Sendo assim, o crime atualmente é definido pelo resultado de uma totalidade social, que só é compreensível a partir da Lei Penal, um dispositivo legal conservador que tem como finalidade restringir condutas que possam deslegitimar a propriedade privada e a ordem estabelecida pela dominação burguesa, sendo responsável estigmatizada pelo processo de evolução de mulheres no crime. Se outrora elas praticavam crimes passionais sem requintes de crueldade, nem de alta periculosidade, ainda assim a criminalidade feminina é sempre mais discriminada. Afinal, a mulher não transgredir só a lei, mas também a conduta socialmente determinada à medida que não se reconhece a capacidade agressiva e independente das mulheres criminosas, conforme refere Tosi (2005).

De acordo com Foucault (1984), para que pudessem pagar por seus crimes, as mulheres eram acondicionadas ao sistema prisional normatizador da privação de liberdade, resultante da supressão da técnica do suplício da Idade Média, o qual ainda mantém vestígios. A ausência de atividades motivacionais leva as mulheres internas a fomentarem sentimentos deletérios.

Nos escritos de Frizon e Costa (2016), o conceito e a característica mais profundos para desvelar o cárcere se apresentam como obscuros, traduzindo os infortúnios ali

vividos. Dessa forma, faz-se importante e urgente uma efetiva intervenção no processo de socialização das mulheres internas do Sistema carcerário brasileiro, posto que a reclusão, *de per si*, não possibilita o desenvolvimento de transformações atitudinais naquelas que cometeram crimes.

Nessa esteira de problematização, Gamboa (1989) refere que é possível demarcar o que é essencial no processo de construção da pesquisa: a pergunta-problema, essa deve ser centrada nas demandas, necessidades e possibilidades de reflexões sobre os diversos aspectos e indagações acerca do objeto que está sendo construído e pesquisado. Diante destas considerações, questiona-se: A EJA, a Educação Física e Oficinas Pedagógicas Integrativas, ancoradas na cultura corporal de movimento, são capazes de diminuir paradoxos como liberdade e prisão, amor e ódio, paz e violência, com vistas a socialização entre as mulheres privadas de liberdade do Conjunto Penal de Feira de Santana, Bahia, Brasil?

Acredita-se que a educação é a estratégia de controle, na perspectiva de minimizar o caos acentuado no Sistema Prisional feminino, a defesa pela educação em Unidades prisionais se baseia no “princípio maior”, constitucional, do direito à educação para todos. Entretanto, entre o amplo direito ao acesso à escolarização e a concretização de políticas públicas destinadas à população privada de liberdade, há uma trajetória de lutas e enfrentamentos para sua realização. Timothy D. Ireland (2011, p. 21) atenta para a importância de reconhecer a educação nas prisões como “uma expressão da educação de jovens e adultos voltada para uma população e um contexto específico”. Para melhor compreendê-la, o autor recupera a definição mais ampla de educação de jovens e adultos expressa na Recomendação de Nairoib, de 1976, (Carta da UNESCO, 1976, p. 2):

Expressa-se sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente [...]. (Ireland, 2011, p. 26)

Nesse contexto, apresenta-se a intencionalidade e o recorte da pesquisa, em cujo cerne se situam as experiências do cotidiano das práticas educativas do espaço prisional feminino. Destaca-se então reflexões sobre as trajetórias de vida destas mulheres, eivadas de sentimentos, angústias, críticas, insatisfações, medos, esperanças e projetos de vida para o presente e futuro, de caráter existenciais, laborais e sócio emocionais, tudo isto evidenciado no decorrer das Oficinas e entrevistas. A partir dos relatos, expressões e imagens características do cárcere, buscou-se respostas e diálogos no interior da Unidade prisional, realizando-se uma escuta sensível, cujo objetivo fora possibilitar a reflexão por

parte das internas, visando mudanças atitudinais, sociais e comportamentais em suas vidas. Emergiu então a necessidade da escuta, já que através do diálogo com uma pessoa de fora do cárcere, elas se sentiram mais livres, com garantias cidadãs e menos sofridas, apesar da realidade em que estavam imersas.

Os pensamentos aflorados no cotidiano variam constantemente, em especial em condição de aprisionamento, sem oportunidade de apreciar novas vivências. Face a essa situação, surgem as Oficinas Pedagógicas Integrativas, com objetivos específicos: asseverar o direito à EJA no espaço prisional baseado no princípio constitucional de direito à educação para todos; apresentar a Educação Física como área do conhecimento e proposta científica; explicar como as Oficinas Pedagógicas Integrativas podem colaborar no âmbito da socialização; descrever a Cultura Corporal de Movimento e sua inserção na ala feminina do CPFS e demonstrar como as ginásticas: geral e natural, diminuíram os paradoxos, liberdade e prisão, amor e ódio, paz e violência.

A Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, 1984) abre uma lacuna para que as detentas, quando em momentos de lazer, tenham o direito de participar dos programas apresentados no espaço prisional, para desenvolverem práticas que modifiquem seu cotidiano de forma construtiva. Diante desta realidade, elegeu-se a Educação Física como área do conhecimento que pode ser utilizada nos programas de ressocialização no lócus do estudo.

A Educação Física ganha um espaço de evidência no mundo social, através de teorias e práticas específicas, sendo capaz de influenciar concretamente comportamentos, numa dinâmica voltada para a boa convivência e desenvolvimento integral do indivíduo (Calado, 2004). Ainda na perspectiva do autor referido, em sentido restrito, esta abrange as práticas pedagógicas e apresenta como a cultura de movimento tem o seu lugar na instituição como ação educativa. Em sentido amplo, é nomeada para todas as manifestações ligadas à motricidade humana na perspectiva de contemplar as necessidades das mulheres encarceradas.

A Educação Física reporta-se à Cultura Corporal de Movimento, tendo em vista a intenção de propiciar às detentas uma apropriação crítica dos conteúdos trabalhados, associando organicamente “o saber movimentar-se” ao “saber sobre o movimentar-se”, constituindo o que Betti (2005) denominou *saber orgânico*, no qual o papel da Educação Física, é fazer a mediação simbólica desse saber para a consciência, levando o sujeito à autonomia crítica. Ademais, pode ser definida como prática pedagógica que tem tematizado os elementos da esfera da Cultura Corporal de Movimento, conforme conceitua Betti (2005, p. 35):

A Educação Física é uma prática científica social imediata e não apenas uma prática social interventiva, cuja característica da primeira compreende um determinado fenômeno científico social, que deve ser explorado, analisado e direcionado para fins de melhoria da educação para a saúde ou para uma determinada parte do real.

Essas reflexões teóricas podem ser consideradas como os conhecimentos apreendidos para a construção do referencial do estudo e, nesse sentido, como base para a elaboração e desenvolvimento de Oficinas Pedagógicas Integrativas no espaço prisional, cujo intuito foi, a partir das ideias do Betti (2005), estabelecer relações integrativas na tentativa de superar os dualismos recorrentes entre a teoria e a prática da Educação Física. Esta concepção evidencia a ideia de que a Educação Física é um campo privilegiado e dinâmico de pesquisa e ajuíza que, a partir das problemáticas significativas e das práticas pedagógicas, pode subsidiar a reflexão do papel da Cultura Corporal de Movimento na construção da socialização e comunicação humana, o que foi proposto neste estudo contemplando ala feminina do cárcere.

Assim, os saberes adquiridos nas Oficinas Pedagógicas e Integrativas, de acordo com Bracht (1999), permitem a possibilidade de mediação entre a matriz científica e a pedagógica, que se apresentam no debate, a partir da identidade epistemológica da Educação Física, ou seja, a interação da teoria com a prática, entre o fazer corporal e o saber sobre esse fazer. A partir desses saberes, foram problematizadas as seguintes unidades categoriais: *a imagem corporal das detentas e a expressão corporal, na tentativa de apreender o movimento do corpo recluso*. Importa ressaltar que durante as Oficinas, percebeu-se que as detentas vivenciaram, provisoriamente a sensação de liberdade, afetividade e comunicação.

## **Metodologia**

A pesquisa foi desenvolvida, em conformidade com o pensamento de Minayo (2010, p. 43), configurou-se como estudo qualitativo, que se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. O caráter foi exploratório e participante. A coleta de dados aconteceu a partir das Oficinas Pedagógicas Integrativas, no interior das celas. As referidas Oficinas foram delimitadas a partir dos seguintes conteúdos da Educação Física: (i) Oficina Pedagógica Integrativa de Atividade Física ou



atividades físico-esportivas e recreativas<sup>2</sup>; (ii) Oficina Pedagógica e Integrativa do Movimento humano, movimento corporal, motricidade humana ou movimento humano consciente<sup>3</sup>; (iii) Oficina Pedagógica Integrativa da Cultura corporal, cultura de movimento ou Cultura Corporal de Movimento<sup>4</sup>.

### *O lócus, as entrevistas e os sujeitos envolvidos*

Os sujeitos da pesquisa foram mulheres internas no Conjunto Penal de Feira de Santana, na faixa etária entre 18 a 60 anos. A população carcerária feminina do referido Conjunto é composta por 110 mulheres de baixa renda, prioritariamente originárias de Feira de Santana, região circunvizinhas e outros Estados, com grau de escolaridade variando do analfabetismo ao Ensino Médio, majoritariamente negras. Sobre a vida afetiva, a maioria declarou algum relacionamento amoroso do que resultou uma prole, ainda que poucas delas tivessem vida marital oficializada. Em relação à prática religiosa, a maioria se auto define como evangélica.

A amostra para o desenvolvimento da pesquisa foi composta por 18 mulheres, conforme critério de inclusão: as que faziam parte do programa de ressocialização e participavam dos Projetos educacionais oferecido pela Unidade prisional, as detentas que estavam aptas à atividade física e práticas diversificadas, liberadas pela equipe médica da Unidade e que estavam na faixa etária variando entre 18 e 35 anos.

Vale destacar que em conformidade com princípios éticos norteadores das pesquisas com seres humanos, com vista à preservação das identidades das mulheres entrevistadas optou-se, neste texto, pela identificação por nomes alusivos a flores, como forma de aludir à beleza da dignidade humana, ainda que em condições de encarceramento.

### *A coleta dos dados*

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: observação participativa e entrevistas semiestruturada, realizadas durante as aulas práticas de ginástica, dinâmicas, aulas teóricas específicas da Cultura Corporal de Movimento, gerando subsídio para o diário de campo. No que concerne ao desenvolvimento das atividades, as aulas práticas e

---

<sup>2</sup> É o desenvolvimento da aptidão física e as referências teórico-conceituais que provém das ciências biológicas. Utilizou para desenvolvimento, a ginástica geral e a ginástica natural.

<sup>3</sup> O objetivo foi o desenvolvimento integral das detentas, no que diz respeito ao referencial de aprendizagem motora; conduta motora e, em certo sentido, a antropologia filosófica.

<sup>4</sup> O propósito foi trabalhar com o movimentar-se humano, a partir da comunicação com o mundo, constituinte e construtora de cultura, mas também trabalhou com a linguagem corporal, que na qualidade de cultura habita o mundo do simbólico e subjetivo, a partir dos jogos sociais, afetivos, cooperativos e de manipulação.

as dinâmicas ocorreram no corredor das celas, na área externa das salas de aula, na área do banho de sol, enquanto as aulas teóricas da aconteceram na sala.

Para a obtenção dos dados, os procedimentos utilizados vincularam-se aos objetivos determinados, a partir de uma linha de pensamento pautada nos protocolos estabelecidos pela instituição. Assim, a partir da observação do comportamento das internas foi realizado um confronto comparativo entre o antes e o depois das atividades no que tange às mudanças de postura no grupo. Esta observação também subsidiou a realização das atividades e entrevistas sobre a reinserção social.

Foram utilizados como recursos metodológicos para a captação de dados: gravador de voz e roteiros semiestruturados, com perguntas subjetivas, visando-se obter material suficiente e de qualidade nas informações, de forma espontânea e aberta.

### ***Procedimento de análise dos dados***

Para a análise de dados utilizou-se da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009), visa um concreto e operacional método de investigação. A partir da análise das palavras, as condições de sua produção fomentaram a compreensão do locutor, objeto do discurso e interlocutor. Estes se apoiam em três níveis de aproximação: as estruturas formais gramaticais, o arranjo do discurso e os elementos formais atípicos, como silêncios, omissões e ilogismos. A concepção da comunicação como processo e o desvio das estruturas e dos elementos formais são duas grandes características que diferenciam a análise da enunciação de outras técnicas de análise de conteúdo.

A entrevista foi aberta e o material privilegiado para a análise da enunciação se debruçou basicamente na análise da lógica do conteúdo, ou seja, na dinâmica das entrevistas e nas figuras de retórica, tais como o paradoxo e a metáfora, que são indicadores preciosos para a compreensão e interpretação do discurso.

As entrevistas com as internas foram transcritas, utilizando-se para isso o editor de textos Word 2010, atentando-se para que a fidedignidade das falas fosse preservada, não ocorrendo correções gramaticais ou linguísticas. As descrições foram organizadas, seguindo-se o roteiro previamente organizado e semiestruturado utilizado para a coleta das principais informações que conferiram ao estudo substância para atendimento aos objetivos.

As entrevistas foram feitas após as aulas, dividindo-se em dois momentos: no primeiro, a entrevista foi individual; o segundo, no grupo focal, sem vigilância das agentes penitenciárias. As mulheres foram ouvidas diversas vezes, em conjunto e separadamente, para que fosse possível criar uma compreensão do conteúdo agrupado

em temas e tendências, sendo transcrito neste material o que resultou da compreensão analítica final.

## **Resultados**

O primeiro ponto a ser relatado nos resultados se volta à EJA em espaços prisionais, tendo o propósito de estimular, motivar e estabelecer um paralelo entre a educação e a socialização, na perspectiva de levar as detentas a entenderem a importância da formação educacional, que se baseia no “princípio maior”, constitucional, do direito à educação a todos.

Entretanto, entre o amplo direito ao acesso à escolarização e a concretização de políticas educacionais destinadas à população privada de liberdade há uma trajetória de lutas e enfrentamentos para sua realização. Diante desse fato, apropria-se da retórica de Timothy D. Ireland (2011, p. 21) sobre a importância de adotar a educação nas prisões como “uma expressão da educação de jovens e adultos, voltada para uma população dentro do contexto específico”.

Nessa esteira de conceitos, compreender a educação de adultos também nos espaços prisionais, abre a prerrogativa, que se volta a um entendimento de perceber a importância do ensino aprendizagem, que possam levar os ensinamentos ao longo da vida. Nesse sentido, o estudo procurou trabalhar em primeiro plano os processos educativos, que estão atrelados no tripé: Educação/Formação/Profissionalização.

Foram tratados a Educação e a Formação, nos quesitos socioeducativo e psicossocial. Em se tratando das aulas, ocorreram no corredor das celas e na área externa das salas de aula, já que o espaço externo não oferecia condições para as aulas de ginástica. Ressalta-se que os jogos foram trabalhados como dinâmicas e aconteciam esporadicamente, sendo estes desenvolvidos na área externa das salas de aula, mas com resistência por parte das internas, uma vez que foram estabelecidas algumas regras, tanto da unidade, como da pesquisadora, o que cerceava ações mais livres, em razão da condição que a unidade oferta. Tal procedimento foi adotado com vistas a terem motivação de participarem da EJA no espaço prisional e à redução de eventuais conflitos.

Com o diálogo e entendimento da proposta do que seriam os elementos da Cultura Corporal (jogos e ginásticas) como agentes motivadores e socializadores, elas perceberam a necessidade de estarem na escola, o entendimento das intervenções, mudanças das atividades e significados sobre as regras, tanto dos jogos como das atividades propostas. O significado das regras se apresentou como perspectiva de

aproximação, cooperação e participação coletiva, sendo possível seu reconhecimento como reconstrução e ressignificação para conviver *com* a outra e não *contra*.

Durante as aulas, definiu-se algumas questões voltadas aos exercícios que elas mais gostavam e sentiam necessidade de executar, considerando como ponto importante, no primeiro momento, a estética, conforme refere, Alfazema:

A gente começou a gostar da aula, pois estava perdendo peso. A comida cheia de coisa... só ficava gorda. Queria mesmo era diminuir a barriga e ficar de bunda dura e tirar celulite.

Com o decorrer da pesquisa, as internas compreenderam de forma mais aproximada qual o intento das intervenções propostas, entendendo que as ginásticas apresentavam outras possibilidades em que poderiam estar inseridas

No contexto educacional e formativo, à medida em que os encontros aconteciam, barreiras como timidez, rejeição, críticas, desprezo, percebidas através ao longo do processo, iam caindo por terra e a formalidade entre pesquisadora e detentas foi se transformando em espontaneidade, confiança e empatia. Prova disto é que o grupo denominou a pesquisadora de *sagrada*, pois se sentiam acolhidas e não discriminadas pelos crimes cometidos. Entenderam, que o objetivo era fazer com que as ginásticas e jogos propostos possibilitassem mudanças comportamentais e sociais no cotidiano do cárcere.

De forma espontânea, duas detentas se prontificaram a falar a respeito das mudanças positivas que as atividades estavam realizando em sua vida no cárcere, numa análise comparativa entre antes e depois da intervenção da pesquisadora. Foi quando se apresentou a proposta de entrevistas, ao que foram receptivas:

A senhora deu oportunidade a gente e agora eu quero falar. A maioria das presas enfrenta muita coisa: a preocupação com os filhos que estão lá fora, muitas delas são mães solteiras e perdem a guarda de seus filhos enquanto *tão* tirando cadeia, e nem sabe com quem vão ficar (Flor do Campo).

Além do que a colega falou, a gente não tem acompanhamento médico quando precisa, quando vai lá ela passa um remédio e pede para a família comprar o resto na rua. Como eu não tenho visita, fico por isso mesmo e aí como é que eu ficar boa? [...] Só falo isso porque é a senhora e sei que vai ajudar a melhorar isso aqui. Para mim esses momentos é minha vida... pois tem a senhora que trata a gente como *gente*. (Bem -me quer)

Após três meses de intervenção prática e teórica, realizou-se as entrevistas com o intuito de compreender como se sentiam naquele espaço, os principais problemas

enfrentados e a percepção de como os elementos da Educação Física (Ginástica Geral, Ginástica Natural e jogos) poderiam contribuir para minimizar os problemas enfrentados.

Ainda na primeira etapa, foram ofertadas as Oficinas de Ginástica Geral (GG) e Ginástica Natural (GN). As experiências foram positivas, principalmente a GG, considerada o elemento central, seguindo um programa plural, com diversas formas de abordagem por parte delas.

A utilização da GG no presídio foi definida por Ayoub (2003) como uma representação pedagógica, pois produzir integração e cooperação, além de ser uma das frentes no combate à prevenção primária de redução de conflitos no interior das celas, abstinência do uso de drogas e melhoria da relação proximal das detentas, decorrentes das características de ajuntamento, apreensão de movimentos e cooperação.

Para revelar a importância da GG como abordagem prática da Cultura Corporal, Ayoub (2003) cita que, “não quer abandonar o prazer, o artístico, a inteireza lúdica da gestualidade, o riso, o divertimento, a festa da GG; ao contrário, ela abre oportunidade para a reconstrução do lúdico e suas possibilidades de ruptura com a rigidez apregoada pela ginástica científica” (p. 72). Por estas características, as Oficinas contribuíram pedagogicamente para a reflexão por parte das detentas, considerando seus contextos e percebendo paradoxos.

As possibilidades no trabalho com GG permitiram a estimulação da criatividade, trazendo a ginástica para a realidade e contexto sociocultural, o que permitiu um trabalho coletivo e de cooperação, solidariedade e distribuição de funções, contribuindo para a formação do ser humano global (Gasparini, 2002).

Já as Oficinas Pedagógicas Integrativas, ancoradas na Cultura Corporal de Movimento, foram desenvolvidas por etapas. Inicialmente foram realizadas atividades físicas e recreativas com o propósito de reconhecimento do esquema corporal<sup>5</sup>, da aptidão física, ludicidade e referências conceituais provindas das Ciências Biológicas, ou seja, explicando como o corpo se movimenta e como é sentido e externado para enfrentar/absorver o mundo complexo da prisão. As Oficinas se inseriram nas ações desenvolvidas no Programa Socioeducativo da Unidade prisional e no contexto das aulas do programa EJA em Espaços Prisionais.

O contato das Oficinas de GG com as mais variadas experimentações motoras oportunizou o enriquecimento e desenvolvimento de habilidades e gestos motores que podem ser redefinidos, reinventados, alterados e reutilizados nos contextos destes

---

<sup>5</sup> O esquema corporal é vinculado à neurologia tendo-se sua maior referência nos estudos denominado de o *membro fantasma*. Este é caracterizado pela ilusão que as pessoas têm ainda parte do corpo que foi amputada Conforme Melo (2005) (adaptação por Sebastião, 2016, p. 223).

indivíduos. De acordo com Fiorin (2001, p. 292) a GG: “reúne diferentes interpretações das ginásticas [...] integradas com outras formas de expressão corporal (dança, folclore, jogos, teatro, mímica, etc.) de forma livre e criativa”.

Em se tratando da GN, esta teve como foco trabalhar as habilidades que fazem parte do repertório motor humano e que permitem a interação indivíduo-ambiente. Neste caso, as detentas não precisavam de um modelo para executar as atividades, elas utilizavam do seu próprio repertório motor para realizar diferentes tarefas em que o corpo se adaptou, ou seja, o tipo de atividade que elas podiam desenvolver no meio que vivem. A intenção era trabalhar com a realidade e o espaço, favorecendo a aparição de suas habilidades cotidianas.

Importa ressaltar que a proposta de utilizar a GN se deu pelo entendimento de que faz parte do patrimônio genético humano, sendo reconhecida como uma habilidade específica. A GN se enquadra na perspectiva de ampliar as experiências ou níveis de proficiência de crianças, jovens e adultos por meio de variações das atividades como: jogos, brincadeiras, atividades pré-esportivas e esportivas, oferecidas em todas as suas possibilidades, utilizando o máximo da criatividade dos praticantes (Gallardo & Azevedo, 2007).

Atualmente, tem ocorrido discussões sobre GN por ela não ter propósitos definidos, ou seja, atividades sistêmicas e estruturadas, não seguindo um modelo determinado. Frente a isso, foram inseridas Oficinas Pedagógicas Integrativas com objetivo de gerar discussões para resoluções de problemas de ordem socioeducativa. Favoreceram a maneira de trabalhar as habilidades como estratégia de interação, fazendo com que as detentas pudessem seguir as outras como modelo, possibilitando assim trocas de saberes, bem como a interação desejada pela intervenção junto a elas (Magill, 1984).

Assim, a GN constituiu-se no interior do cárcere como ferramenta principal no processo de aquisição de habilidades biopsicossociais, ou seja, união de experiências e trocas de informações, como a obtenção de novas propostas, levando à construção de novos padrões a serem desenvolvidos no percurso e tempo da detenção, além do seu cotidiano.

A oferta das Oficinas teve como propósito a socioeducação e a afetividade. Daí, as possibilidades da GG e GN como elementos da Cultura Corporal de Movimento que possibilitam a redução de confronto, a ruptura de conflitos entre o conhecido e desconhecido, ou seja, o aprendizado que as ginásticas permitiram desconstruir conjun-

turas de conflitos entre *veteranas* e *novatinhas*<sup>6</sup> e liberação de energias que são consideradas por elas como negativas.

De acordo com Bracht (1999) e Betti (2005), as práticas da Cultura Corporal e nesse contexto, a Ginástica, interagindo no desenvolvimento integral do indivíduo, permitiram analisar a sua grande importância.

Na segunda etapa, o trabalho com a Antropologia Filosófica nas Oficinas, consistiu em discussões, voltando-se para a escuta sensível, ou seja, ouvir delas as variáveis vivenciadas pautadas em positivo e negativo, conhecimentos e desconhecimentos, diminuição e ampliação de conflitos, harmonização e afastamento no interior das celas.

Este momento propiciou uma importante mudança de paradigmas, quando elas puderam se conectar com outras vivências e se sentirem *tratadas como gente*, permitindo-se mudanças de pensamentos e atitudes relacionais. Uma dessas mudanças, ainda que efêmera, foi a mudança temporária de seus nomes, quando se cognominaram de flores que estudaram durante a segunda etapa do trabalho. Elas puderam obter conhecimentos mais apurados e internalizaram os nomes das flores, pois acreditaram que seria possível rever suas concepções a partir dos saberes adquiridos. Assim também ocorreu no momento que entenderam que só através da convivência pacificadora, poderiam sobreviver no espaço prisional. Para materializar essas estratégias, apresenta-se os relatos das detentas:

Depois destas atividades, *estimulou* meu pensamento. Não só sobre o corpo, mas também da forma a enxergar os outros. Hoje eu sei que *tem* que mudar dentro das celas e fora dela... quando estamos no banho de sol ou na Escola com a senhora, aprendendo a ser nós mesmas e explodir nossos sentimentos... e assim construo outras imagens e novos saberes [risos] como a senhora ensinou para a gente. (Rosa Branca).

Neste relato foi possível analisar a Educação Física atrelada à Antropologia, enquanto categoria conceitual. Aparece nas Oficinas como fundamento original que leva a compreender valores biopsicossociais e culturais como o corpo além do organismo biológico, o corpo como ferramenta de intervenção no mundo, a motricidade com experiência associada ao cotidiano e a concepção das práticas desenvolvidas a partir da linguagem, imagem e expressão corporal.

---

<sup>6</sup> São as detentas que já são sentenciadas, ou seja, já sabem quanto tempo irão passar no cárcere, assim elas se tornam mentoras da novatinhas, estas ainda não foram sentenciadas e, por isso, pela *lei do cárcere*, têm que se submeter a trabalhos no interior das celas.

Outro ponto que simboliza o resultado como positivo, foi a fala de Dália, quando percebeu a falta de conhecimento sobre seu próprio corpo, fazendo com que se deslumbrasse de maneira eufórica por ter conseguido executar as práticas:

Aprendi muito sobre as ginásticas. Antes, para mim, era tudo igual. Só queria *malhar* para dar conta de colocar meu corpo em forma, pois minha vida era dura [risos]. Ganhava dinheiro com meu corpo... tinha que ficar *em forma*. Hoje não. Sei que as ginásticas são compostas por um conjunto de gestos e estes se revelam com significações expressões, e são mescladas de diferentes formas de linguagem [risos]. Estou sabida igual à pró [risos]. Consegui obter melhores condições de vida no cotidiano das celas. Eu consegui!!!

A terceira etapa visou consolidar o pensamento a respeito do próprio corpo e a ter uma noção mais proximal com outros corpos, na medida em que os movimentos fossem apreendidos e possibilitassem interpretar que um corpo precisa do outro para a execução, não só do movimento, mas para a convivência corporal, o que significou a busca de uma consciência reflexiva.

As ações favoreceram a redescoberta de corpos, indicativo do sentido vivo e orgânico. Quanto ao conceitual, buscou-se trabalhar com a tomada de decisão para a obtenção da consciência do corpo humano, o que contribuiu para entendimento de que no cotidiano da prisão todas estavam no mesmo nível e que são seus corpos, e não apenas possuidoras deles.

A reflexão permitiu que as detentas alcançassem conhecimentos mais aprofundados sobre a Antropologia e a Educação Física sem perderem de vista as práticas da Cultura Corporal. Assim, elas apresentaram estímulos para reorientar suas necessidades, sendo que essa opção se tornou fundamental. Para Rosa:

As presas estão sabidas [risos]. Entendem que a educação é a mudança que temos de dentro para fora. Não é só no período da prisão. Assim, podemos sair daqui e entrar em qualquer espaço e vamos saber conversar e também saber fazer as atividades.

O trabalho se desdobrou na tentativa de explicar até onde elas poderiam chegar, centradas na questão limite, disciplina, assertividade e equidade. Assim, o propósito resultou na ideia de respeitar o limite *do seu corpo, do outro corpo, do além corpo*. Logo, a partir da GG e da GN, foram empregadas atividades simples como alongamentos, andar sobre linhas, correr com obstáculos, saltar cones, pular corda, etc. Elas foram se identificando com os elementos mediadores das Ginásticas, trabalhando com as habilidades



básicas, estabilizadoras e manipuladoras, focando, em especial, no equilíbrio e percepção, controle e esquema corporal, consciência, expressão e imagem, dentro dos espaços e do tempo liberados do cárcere:

Preferi os exercícios que privilegiem, primeiramente, os das pernas e o bumbum, depois, trabalhar os braços. O ponto de importância foi trabalhar a musculatura das pernas, da coluna, do abdômen, dos braços, dos punhos, das costas e do pescoço, pois a gente dorme no chão e por conta do espaço das celas serem pequenos, a gente fica muito tempo em posições que o corpo fica dolorido (Lírio).

Como ações das experiências integrativas, tratou-se sobre a necessidade da ajuda, da cooperação e da atenção constantes nos movimentos, analisando cada aspecto de acordo à evolução individual. Igualmente foi possível tratar da GG visando a motricidade humana dentro de uma dialética informal que é uma tendência contemporânea. Finalmente, foi possível refletir sobre as atividades, considerando as etapas de aprendizagem: cognição, associação e autonomia. Deste modo, elas conseguiram analisar que o indivíduo enquanto espécie, se situa entre o corpo-organismo e o corpo-conceito.

O elemento da Cultura Corporal de Movimento objetivou a melhoria qualitativa das práticas corporais em todos os âmbitos, observando-se interesse mais acentuado de algumas pela estética, rememorando tempos pré-cárcere.

A vertente da Cultura Corporal de Movimento vivenciada, bem como a cultura geral delas foi substancial no processo, considerando-se que, no plano material e simbólico, a Motricidade Humana pode ser entendida como a capacidade de movimento intencional do ser humano, numa perspectiva de saúde física e mental (Sérgio, 2001).

Por fim, estabeleceu-se uma relação entre a Cultura Corporal, a Cultura de Movimento e Movimentos Humanos, assim como a linguagem corporal que na qualidade da cultura, manifesta no indivíduo um mundo simbólico que lhes promove o repensar sobre suas vidas, percebendo-se que, para além da culpa do aprisionamento, elas poderiam ter a alma liberta.

Ressalta-se que as aulas ocorriam duas vezes por semanas quando havia o cuidado de incorporar em cada exercício ou atividade o que elas faziam ou eram capazes de fazer. Em seguida, estimulava-se que explicassem as ações de forma que em cada discussão iam surgindo histórias que ultrapassavam os muros da prisão, estabelecendo-se ainda relações interdisciplinares com História, Geografia, Música, que foram de grande valor, pois elas se motivavam em relacionar os conhecimentos obtidos durante os encontros com as disciplinas.

Um dos momentos que marcou o estudo foi a apropriação da Cultura Corporal de Movimento no processo de internalizar ação de valores e motivos, sinalizados a partir das atividades propostas, outro ponto de relevância aconteceu quando demonstraram compreender que continuavam sendo cidadãs, mesmo encarceradas, pois apresentaram elementos de percepção a respeito do conceito político da cidadania na sociedade democrática. Tais discussões foram provocadas visando criar uma sociedade pacífica na prisão, estimulando entre elas, normas de direitos e deveres e estes foram criados ao longo das aulas.

Outra ação importante foi o entendimento sobre o usufruto, que se refere à fruição das práticas corporais, quando deveriam realizar alterações de controle e valores, que deveriam ser escolhidos com base nos argumentos comprovados nas atividades para aprenderem a estar no lugar da outra, principalmente quando estava *na tranca*<sup>7</sup>. Nesse momento da Oficina, elas remeteram às situações vividas e disseram que não estavam descobrindo o amor, mas sabiam que ele existia. Que existiam pessoas boas e que gostavam delas como se fossem da sua família.

As práticas foram denominadas de *conscientes* e *interacionistas*, e as atividades definidas como eficazes, conforme os depoimentos das detentas. As internas entendiam a socialização como indicador de mudanças, reconhecendo que tudo depende da interpretação pessoal. O envolvimento nas práticas da Cultura Corporal de Movimento já traduzia um outro olhar, como menciona Lírio do Campo:

Achamos a chave da convivência quando colocamos uma pitada de amor. Ou como chama aqui: a gente vive sem briga. Aqui, ninguém tem nada, se tiver, deixou lá fora, então tem que aprender a lidar, umas com as outras e aí começa até se olhar melhor. E ainda acha a professora que ensina e ajuda nós aqui [...].

Já Margarida, que é sentenciada há vinte anos e que não consegue êxito ainda com as *novatinhas*, sinaliza que:

Sempre digo: nada que faça aqui, fica escondido. Essas novatinhas não aprenderam que, todas nós estamos no mesmo barco, não tem *canja*<sup>8</sup> para as agentes, somos *ladronas*<sup>9</sup> e *gado morto*<sup>10</sup>. Mesmo que seja *laranja*<sup>11</sup>, aqui somos

---

<sup>7</sup> "Tranca" é onde a detenta permanece presa se houver qualquer desgaste com outras detentas, desacato, suspeita de rebelião, tumulto, algo com relação à uma facção. Pode ser com uma agente penitenciária, direção ou até com as próprias detentas. Dependendo da situação, a direção "dá tranca". Ela será ouvida para defesa. Daí caberá a um(a) defensor(a) se ela tiver um(a), provar que é inocente. A envolvida é retirada da sua cela para não haver maiores consequências.

<sup>8</sup> Qualquer uma, ou seja, sem identidade e nem moral.

<sup>9</sup> Mulher de ladrão.

<sup>10</sup> Mulher tola, mulher de ladrão.

<sup>11</sup> Aquela que assume a culpa no lugar do outro.

*mulas*<sup>12</sup> dos homens. Hoje eu consigo até entender que é a função delas. Podia ser até diferente se elas fossem mais humanas. (Margarida)

Para Daolio (2008), o ser humano não pode ser trabalhado sem entender a Antropologia Social, atentando para a importância de uma concepção simbólica da cultura das detentas, fruto das ações cometidas, e que devem ser tratadas isoladamente. Contudo, o processo é visto sempre no coletivo de significações inseridas na própria dinâmica cultural da sociedade carcerária. Para tanto, a Educação Física traz a atividade por duas assertividades: a pragmática e a crítica; e a partir dos resultados obtidos, a perspectiva pragmática é a que responde com mais clareza o propósito do estudo no que concerne aos resultados, considerando as perspectivas das detentas, da pesquisadora e teóricos que validam o estudo.

Para maior compreensão, travadas entre a pesquisadora, detentas e teóricos, ficou claro que todos os elementos trabalhados se voltaram a atividades coletivas, fazendo aparecer as atividades propostas, quando adjetivada de "física", dando lugar à orientação que se volta para a vontade das detentas. Assim, oculta-se a vontade individual, dando espaço à coletividade e intencionalidade, o que estabelece sociabilidade, cooperatividade e afetuosidade.

Essa análise possibilita perceber que as atividades não ultrapassam a imediatividade da ação do ser humano e sim buscam conhecer ainda mais seus desejos e anseios. Outro ponto de gatilho, foi que, desconsidera-se as abstrações sucessivas envolvidas na atividade humana que possibilitam aos sujeitos distanciarem-se do real, levando-os a retornar seus pensamentos mais fortes e positivos e assim mergulhar na dinâmica da vida cotidiana concreta (Torriglia, 2004). Portanto, essa concepção aponta que a "atividade humana não se restringe ao conceito comum de experiência e, sim no sentido preciso, das nações empiricistas do termo, que descortina a passividade e aceitação do *status quo*", para serem definidas como práticas pedagógicas interventivas (Moraes & Torriglia 2005, p. 47).

## Discussões

A Educação Física, diferentemente do que se espera comumente, não foi trabalhada como área que trata apenas do corpo e do movimento. Sua funcionalidade foi alargada, constituindo possibilidades como área que trata do homem nas suas diversas manifestações culturais relacionadas ao corpo e mente, na dimensão simbólica da cultura, no caminho por onde transita, trilha e tenta de alguma forma viver uma nova direção.

---

<sup>12</sup> Carrega a culpa ou fora da prisão, passadora de droga.

De acordo com Daolio (2008), “essa concepção da semiótica da Educação Física pode se remeter a um novo horizonte, ou seja, um novo olhar, extramuros do cárcere”.

Ressalta que, por elas, já terem marcado, nos corpos a desigualdade em variadas vertentes, a análise temática se tornou mais eloquente a partir do modo específico de falar (gírias e expressões de costumes locais), revelando que a necessidade que outras disciplinas da área do tempo formativo fizessem parte das Oficinas, pois constatou-se fragilidades nos discursos exibidos. O mais enfático foi perceber a carência de serem ouvidas já que elas acharam que não seriam chamadas para as ações. Os relatos seguintes sinalizam a importância de entender a relevância da escuta sensível, sendo constituídas três categorias, a saber: *educação no interior da prisão; transformação gera ressocialização e reinserção social e liberdade*.

Pela categoria *Educação no interior da prisão*, elas sinalizam situações que concretizaram as atividades como produtivas, tanto as ações práticas como teóricas que foram consolidadas:

Hoje a gente pode dizer que depois das aulas o nosso pensamento *tá* diferente. Antes uma falava com a outra e dava briga e ia para a tranca. Depois de 15 dias eu voltava e a *chiada*<sup>13</sup> continuava, e hoje não faço mais isso, pois, você fala e a outra já ouve e já passa o conselho. E *tá* tudo *de boa*<sup>14</sup>. (Rosa)

A gente tira a cadeia sabendo que mais tarde podemos sair e quem sabe ser alguém, a pró ensina até a gente andar, [risos] e ter postura, é bacana demais, tem hora que penso que *tó* na rua, pena que as aulas passam rápido (Lírio do Campo).

O momento da aula que gosto é quando a pró traz letras de músicas, eu nunca ouvir, mas ela explica que não é só a melodia, e sim a letra. Ai quando estou na cela lembro das letras. A que mais me tocou foi aquela de Maria Betânia: Sonho Impossível, sei um pedaço [...]. Essa me fez chorar muito, mas hoje eu compreendo, que vendi minha liberdade e hoje tenho

Nesse sentido, a educação no interior da prisão relaciona-se à forma que o sujeito interpreta, o que foi perceptível nos significados presentes na interação discursiva das detentas. Por essa razão, os relatos deixam claros que os discursos variam conforme o contexto durante as Oficinas, como foram endereçados e como foram sentidos por cada

---

<sup>13</sup> Confusão.

<sup>14</sup> Fica tudo bem.

participante, deixando claro que as experiências emocionais reorganizaram o padrão relacional levando à consciência sobre o conviver com a outra e não contra:

Uma experiência emocional é uma unidade que, de um lado, representa algo que está fora da pessoa, ou seja, aquilo que está sendo experimentado por ela (a própria situação vivida por ela) e, de outro, aquilo que representa o que essa pessoa está sentindo com essa experiência, como a situação é vista, é percebida por ela. (Miller, 2011, p. 5)

Na categoria, *transformação*, pela Cultura Corporal de Movimento, gerou-se ressocialização, no que as falas importantes que denotam a Educação Física como elo socializador no espaço prisional:

De início eu nem ligava. *Tava com a mente apertada*<sup>15</sup> e *não tirava de boa*<sup>16</sup> depois fui vendo que até ficava *viajando de boa*<sup>17</sup>, sem saber que me fazia bem, pois, a gente só queria uma atividade, bater bola para *estourar*<sup>18</sup> a outra [risos]. Cara quebrada era *brinquedo*<sup>19</sup>. Hoje não. Sei o que é prática corporal de movimento. É bom pra gente que estar nesse inferno hoje, fazer exercício. É *minha onda*<sup>20</sup> (Orquídea).

Se eu sair daqui hoje, tenha certeza pró: vou dizer que aprendi muita coisa [risos]. Mas o que vou me lembrar mesmo é da senhora que mim chamou de gente boa e que eu era inteligente. Nunca eu ouvir isso.

Na escola da vida aprendi que gente boa era aquela que facilitava para a passagem dos bagulhos, ou então era do meio e hoje sei que tem gente boa, mesmo vivendo aqui, presa boa é para *engordar*<sup>21</sup> a outra. Hoje mudei a ideia e estou para o que vier..., mas com a senhora (Crisântemo).

Quero pedir desculpas, pois não gostava de ir *pra* escola. Ia por causa da remissão. Desculpa, pró. Hoje tem meu respeito. A senhora é *blindada*<sup>22</sup>. Se fizerem alguma coisa aqui com a senhora, fica sabendo que *formiga vai te comer*<sup>23</sup>. Ninguém nunca tratou a gente assim aqui. *Obrigado*. (Flor do Campo).

A Educação Física e a Cultura Corporal de Movimento, como ciências que objetivam unicamente resultados físicos se expandem a partir desses depoimentos. Pereira (2011) refere que deve sempre investigar a complexidade humana, considerando corpo e alma em suas intervenções como uno e não apenas corpos em busca de resultados

---

<sup>15</sup> Nervosa; estressada.

<sup>16</sup> Ficava irritada.

<sup>17</sup> Ficava bem; gostava.

<sup>18</sup> Espancar.

<sup>19</sup> Ajudar.

<sup>20</sup> Deixar ciente que é da turma.

<sup>21</sup> Dar poder.

<sup>22</sup> Intocável.

<sup>23</sup> Haverá retaliação.

físicos. Assim, depreende-se a concepção da Educação Física crítico social, sendo as Ginásticas escolhidas para ser o elemento das práxis pedagógicas.

A categoria *reinserção social e liberdade* visou alcançar a produção do desenvolvimento social dos indivíduos, intervindo nos relacionamentos pessoais, emocional, afetivo, na transformação de comportamentos em grupos, na aprendizagem, no progresso intelectual, além de resultados estéticos para que, ao voltarem à liberdade, pudessem entender que elas continuavam humanas, mas teriam que reaprender a conviver nos espaços prisionais.

Poxa, tá bom. Assim, estamos aprendendo muita coisa, pois era um problema quando tinha que ficar na área. Hoje a gente abraça toda a turma do exercício que um dia a gente foi inimiga e agora compreendemos que devemos nos unir (Rosa Branca).

O entendimento sobre a reinserção foi alcançado, pois através das Ginásticas, como atividades socializadoras e cooperativas. Foi estimulado o auxílio mútuo, gerando uma nova proposta de vida na prisão, e, quiçá, fora dela, como sinaliza Rosa Branca:

Fez com que a gente *se aproximasse* e deu oportunidade também, né? Porque eu aqui, antes, era a mais difícil e agora tá melhor. Apesar de que nem as veteranas *participa*. Mas as que *participa* já *tão* bem mais *entrosada* com a gente que elas chamam de novatinha, hoje sinto que não preciso ter medo, apenas saber ouvir, falar e explicar.

Esse depoimento apresenta com clareza os pares dialéticos: amor e ódio, medo e coragem, amizade e inimizade.

Aqui a gente é tratada como *carniça*<sup>24</sup> e agora com a ginástica e a senhora explicando e fazendo as atividades, a gente tem a senhora como uma mãe. Eu te vejo assim. E também como minha visita. Minha mãe e nem meu namorado nunca *veio*. A senhora tem um olhar do bem, transmite *energia boa*<sup>25</sup>. Quem trata a gente como gente, é a senhora, [choro] e até abraça a gente (Orquídea).

Em se tratando de amor e ódio, esses depoimentos demonstram a falta de humanização das agentes, devem ter conhecimentos sobre dignidade humana, pois, é a base para ressocialização

Todo mundo sabe que aqui quem chega com medo, tem que aprender a viver e ter coragem de enfrentar tudo, ser medrosa é cair nas mãos das poderosas

---

<sup>24</sup> Que não tem nenhuma serventia e ainda incomoda a existência.

<sup>25</sup> Muita Paz e tranquilidade.

(veteranas), mas se souber andar no meio, se sai de boa e ficar sossegada (Lírio do Campo).

Conheci aqui o *ódio* e muitas coisas, aprendi a conviver e saber que na estrada da vida ainda posso pensar na palavra *amor*, aqui pode até acontecer, você gostar de alguém, mas o sentimento é diferente, depois que a gente começou a lê mais, e conversar com a outra (Rosa Branca).

A educação nos espaços penitenciários, Onofre (2007) reconhece que se enfrenta a contradição entre a forma como se estrutura o Sistema prisional e o que se espera que a educação proporcione às detentas. Assim, enquanto o Sistema prisional prioriza a repressão, a perda de identidade da presa, o confinamento, a vigilância, a violência e a punição, a educação formal prima por promover a liberdade e comunicação

Assim, de modo resumido fica demonstrada a forma que as detentas se sentem, revelando a importância de serem ouvidas, de atividades que façam refletir sobre a vida e a convivência dentro da prisão. Afinal, como todo ser humano elas também valorizam a liberdade como um lugar de interação e respeito, repensando suas atitudes e as formas possíveis de transformação.

### **Considerações Finais**

A partir das experiências desenvolvidas nas Oficinas, dos depoimentos e das observações realizadas antes, durante e depois da intervenção da pesquisa participante, foi possível concluir que a Educação Física e a Cultura Corporal de Movimento, são práticas possíveis e capazes de transformar vidas através das ofertas de vivências socializadoras, além de gerar transformações nas suas atitudes no que tange à socialização entre grupos.

Os resultados da pesquisa mostraram que o caráter ressocializador é opressor a partir do que foi observado nas medidas estabelecidas na Unidade prisional pesquisada. Há menos justiça e ressocialização e mais alienação e punição, oferecendo poucas iniciativas de transformação, de qualidade duvidosa, conforme evidenciadas nas falas das detentas.

As vivências impactaram nas condutas e atitudes, apontando as facetas imbricadas na dinâmica da ressocialização. No entanto, tais mudanças devem ser repensadas, já que constituem um processo complexo e multifacetado como o da exclusão social. Desta forma, o que predomina nessa prática é um atendimento que desapropria as detentas de sua autoestima, restringindo alternativas de reconhecimento social apenas ao papel de

criminosas, perpetuando a mesma inacessibilidade aos direitos mais básicos a que estão acostumadas no cotidiano.

Em suma, as Oficinas Pedagógicas e Integrativas no Conjunto Penal de Feira de Santana, à luz da Cultura Corporal de Movimento, apresentaram elementos substanciais para o entendimento dos problemas, limites e possibilidades de construção da vida cotidiana de mulheres do Conjunto Penal em Feira de Santana.

Todas as evidências empíricas foram observadas nas experiências vivenciadas, sobretudo nas reconstruções de imagens e expressões corporais. Nesse sentido, durante as práticas, principalmente durante as atividades envolvendo as Ginásticas, foi possível perceber paradoxos relativos às principais problemáticas que giram em torno do processo de socialização das detentas, como liberdade e prisão, amor e ódio, paz e violência.

## Referências

- Ayoub, E. (2003). *Ginástica Geral e Educação Física escolar*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Betti, M. (2005). *Lecturas: Educação Física y Deportes*, 10(91), 35-47.
- Bracht, V. (1999). *A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade*. In: Bracht. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí.
- Callado, V. (2004). *Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos*. Santos, SP: Projeto Cooperação.
- Daolio, J. (2008). A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. *Revista Pensar a Prática*, 11(1), 9-16.
- Fiorin, M. C. (2001). Possíveis caminhos da ginástica geral no próximo século. In *Anais do Fórum Internacional de Ginástica Geral, 2001* (pp. 65-79). Campinas, SP: Unicamp, Sesc.
- Foucault, M. (1984). *Vigiar e punir. Nascimento da prisão* (3.<sup>a</sup> ed., L. M. P. Vassalo, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Frizon, M. L., & Costa, A. M. (2016). A esperança não morre quando sonhamos juntos. *Revista Científica da Saúde em Debate*, 40, 5-8.
- Gallardo, J. S. P., & Azevedo, L. H. R. (2007). *Fundamentos Básicos da Ginástica Acrobática Competitiva*. Campinas: Autores Associados.
- Gamboa, S. A. S. (1989). A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In I. Fazenda (Org.), *Metodologia da pesquisa educacional* (pp. 91-115). São Paulo: Cortez.
- Gasparini, J. (2002). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Infopen Mulheres (2014, julho). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Depen-Penitenciário Nacional*. Texto recuperado de <http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>
- Ireland, T. D. (2011) *Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Lei nº 7.210, de 11 julho de 1984 (1984). Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm)



- Magill, R. A. (1984). *Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Minayo, M. C. (Org.) (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (29.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moraes, M. C., & Torriglia, P. (2005). Sentido do ser docente e da construção de seu conhecimento. In M. C. Moraes (Org.), *Iluminismo às avessas* (pp. 55-68). Rio de Janeiro: DP&A.
- Pereira, A. (2011). A ciência da motricidade humana e as suas possibilidades metodológicas. *Filosofia e Educação (Online) – Revista Digital do Paideia*, 2(2), 376-392.
- Queiroz, N. (2009). *Presos que menstruam*. São Paulo. Ed. Record.
- Torriglia, P. L. (2004). *A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina* (Tese de Doutorado, PPGE/UFSC). Texto recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86723>
- Tosi, G. (Org.). (2005). *Projeto Unicidade: Direitos humanos: história, teoria e prática*. – João Pessoa: Editora Universitária: UFPB.
- Sebastião, M. (2016). *Corpo e expressividade no cinema de Charles Chaplin: notas sobre o conhecimento da Educação Física* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Física). Texto recuperado de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22152>
- Sergio, M. (2001). Motricidade humana e saúde. *Revista da Educação Física, Maringá*, 12(2), 129-138.



## 17.

# Educação de Jovens e Adultos em Diferentes Contextos: Desafios para a Formação de Professores

Maria da Glória Carvalho Moura<sup>1</sup>

Francisca das Chagas Silva Lina<sup>2</sup>

### Resumo

Este texto decorre de pesquisa que discute a formação continuada de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diferentes contextos. Para tanto, situa a formação de professores nas políticas públicas brasileiras de educação, reflete sobre as demandas decorrentes do progresso técnico e tecnológico e seus impactos na configuração da educação, da escola e na formação dos professores. Aborda a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurado na Constituição Federal do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394/96. Compreende a educação e a formação escolar como um alicerce fundamental dos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Analisa a formação continuada à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação de Professores: da educação básica, do nível superior e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, bem como, discute os dados obtidos em pesquisas realizadas junto a estudantes que indicaram as dificuldades de aprendizagem durante o processo de alfabetização e permitiram vislumbrar as concepções dos professores de EJA que participaram de cursos de formação continuada. Nas considerações finais, apresentam-se as percepções sobre o desempenho de professores e os impactos da formação continuada na prática docente, ressignificando-as.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Prática Docente.

### Youth and Adult Education in Different Contexts: Challenges for Professor Education

### Abstract

This study is based on research that discusses the Professors Continuing Education to perform in Youth and Adult Education (EJA) in different contexts. In this way, The text show the professors education in the Brazilian public education policies, to reflect on the demands arising from technical and technological progress and its impacts on the configuration of education, the school and professor education. It approaches Education as the right of all and State duty, assured it in the Federal Constitution of Brazil from 1988, in LDB n. 9394/96. State that the education and school formation represent the indispensable foundation of the social, economic, civil and political rights. Analyzes the National Curricular Guidelines (Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs) for Professors Education: of the Basic Education, University level and modality of Youths and Adults Education. Besides, it discusses the research data with students that indicated learning difficulties during the literacy process and revealed of the EJA teachers' conceptions who participated in continuing education courses. In the final considerations, it was presented the teacher performance perceptions and the impacts of continuing education on teaching practice, resignifying them.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Professor Education; Teaching Practice.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora da UFPI. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

<sup>2</sup> Professora Doutora da UFMA. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

## Considerações Iniciais

O presente artigo apresenta o resultado de uma experiência de formação continuada decorrente de projetos financiados pelo Ministério da Educação (MEC) no âmbito da Coordenação-Geral de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (CGEJA), em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR) e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC).

Tem como objetivo analisar as políticas públicas destinadas à EJA nos seguintes aspectos acerca da formação continuada: condições de oferta, ações e reflexos na prática docente em nove municípios do Estado do Piauí (Brasil) – Teresina (a capital), Barras, Campo Maior, São João da Serra, Altos, Alto Longá, Piriipiri, Pedro II e Parnaíba. O estudo está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (DCN), nas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DOEJA) e no Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), os quais estabelecem metas e estratégias para essa modalidade de ensino.

O texto prioriza a análise das atividades realizadas nos cursos de formação continuada-no formato *aperfeiçoamento*, desenvolvidos entre 2017 a 2019, organizados em seis momentos distintos com 30 horas cada, totalizando 180 horas. O público-alvo constituiu-se de professores, diretores, e coordenadores pedagógicos das escolas públicas dos municípios mencionados.

É importante destacar que os cursos ofertados aos professores discutem estratégias metodológicas orientadas por uma concepção de ensino e de aprendizagem que considera características e necessidades do público-alvo da EJA. Sendo assim, os conteúdos que fundamentaram o desenvolvimento da proposta, objeto desta análise, valorizam a interrelação entre os conteúdos do componente curricular da área de atuação do professor e as estratégias metodológicas a serem utilizadas no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, considera-se importante refletir sobre a profissionalização do educador de EJA, tendo em vista que essa tem se tornado cada vez mais nuclear, tanto nas práticas docentes quanto nos fóruns de debate. É preciso considerar que a educação de adultos, mesmo não sendo uma temática nova, apenas recentemente passou a fazer parte das discussões no país. A partir de então, a formação dos educadores que atuam nessa modalidade tem sido inserida na problemática mais ampla da educação básica como um campo pedagógico específico que requer a qualificação dos seus profissionais.

Desse modo, pode-se inferir que a formação de professores para atuarem com jovens e adultos, trabalhadores ou não, deve favorecer não apenas o domínio de técnicas pedagógicas e/ou metodologias de ensino, mas, também, o conhecimento acerca de perspectivas teóricas que possibilitem atender esse público em suas características e necessidades. Tais aspectos contribuem para a adequada permanência desses educandos na escola, proporcionando-lhes um ensino significativo que os leve à análise crítica dos fatos abordados nas aulas, relacionando-os com o que acontece na sociedade.

Com base nesse entendimento, reafirma-se a necessidade de valorização do conhecimento que o educando possui em decorrência de suas experiências, confrontando-o com aqueles trabalhados em sala de aula, de modo a ressignificá-los, viabilizando, assim, a construção de novos conhecimentos.

Foi nesse contexto que se construiu espaços efetivos de articulação de saberes entre professores, gestores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da escola. Partilhando ideias, cada um desses profissionais contribuíram para o início de um novo campo de investigação, estudo e prática, que integrado ao espaço da academia, fez emergir práticas: educativas, pedagógicas e docentes resultantes de experiências e ideias de professores e pesquisadores.

Então o texto, discute inicialmente, a formação continuada de professores, seguida pela apresentação do referencial teórico que deu sustentação ao presente estudo, a metodologia utilizada, os resultados alcançados e, por fim, as considerações finais.

## **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: desafios e potencialidades**

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é amparada pela LDB, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases de organização da educação nacional, e que, dentre seus princípios, visa garantir legalmente as condições de oferta da educação com qualidade nas escolas, o que inclui a EJA.

Essa modalidade do ensino em nível básico proporciona a oportunidade de jovens e adultos regularizarem e/ou concluírem seu percurso de escolarização, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, além de oferecer o ensino profissional e contribuir para a formação de estudantes, e trabalhadores que, por inúmeros motivos, não puderam concluir seu processo de escolarização na idade prevista pela legislação. Esse público é composto por jovens de 15 a 18 anos e adultos de diversas faixas etárias, como comprovam os dados do Censo Escolar 2018, no tocante às matrículas das escolas públicas e privadas do país (Portaria nº 1.387, 2018).

No que se refere aos documentos oficiais que referendam a EJA, além da LDB, destacam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos que reafirmam concepção e princípios contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e as orientações emanadas da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, do MEC, a qual recomenda que o respeito à diversidade e a inclusão, devem ser considerados nas ofertas educativas da EJA.

Ressalta-se que, por estar inserida no contexto social das transformações econômicas, políticas, tecnológicas, sociais e culturais ocorridas ao longo do século XX e nas primeiras décadas do XXI, a EJA também foi se modificando, alcançando conquistas legais e recebendo novas demandas da sociedade, a exemplo da escolarização exigida pelo mundo do trabalho. Realidade que passou a exigir mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, perpassando, conseqüentemente, pela formação dos professores (Jardilino & Araújo, 2015).

O público atendido por essa modalidade pertence a faixas etárias diferentes que trazem consigo conhecimentos formais (advindos da escola) e os do cotidiano (decorrentes da experiência do dia a dia). Essas pessoas possuem objetivos determinados e, quando retornam à escola, comumente aspiram à escolarização (educação básica) na esperança de melhorar suas condições de empregabilidade ou, até mesmo, prosseguirem os estudos em nível superior (graduação). Uma vez que, na faixa etária legalmente prevista para que esse processo de escolarização tivesse sido iniciado, por razões diversas não puderam estudar regularmente porque, por exemplo, necessitavam ajudar no sustento da família.

Nesse sentido, pensar a educação nessa modalidade de ensino “[...] implica não apenas tomar o sistema educativo formal nas mãos, mas assumir o concurso da sociedade em todas as iniciativas que vem fazendo, para manter viva a chama do direito. Implica, também, assumir que a sociedade educa em todas as práticas que realiza, [...]” (Paiva, 2006, p. 34).

Isto significa dizer, que a escola precisa refletir e repensar suas ações na ótica da educação permanente, ou seja, “criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender” (Finger & Asún, 2003, p. 30). Contudo, necessita considerar que além da escola, as cidades e o meio social em que o estudante está inserido, também educam, bem como os projetos de nação e políticas de governo têm um vigoroso papel pedagógico, se intencionalmente estão dispostos a transformar a realidade.

Quando se analisa mais detidamente o público da EJA, é possível evidenciar que essa modalidade de ensino é importante para que o país possa reduzir os indicadores de analfabetismo, além de contribuir para a formação de mão-de-obra qualificada para o

atendimento das demandas do mercado de trabalho. Frente a essa realidade, situa-se o perfil dos professores, visto que um percentual significativo desses profissionais não domina os referenciais teóricos e metodológicos para atuarem na EJA.

Face ao exposto, observa-se que os docentes necessitam estar preparados para lidar com as dificuldades que a modalidade exige (Jardilino & Araújo, 2015). A partir dessas reflexões, infere-se que o trabalho interdisciplinar é o que melhor atende às características da EJA por viabilizar a vivência de uma realidade em termos globais, que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo que, no entanto, na escola tradicional, é abordada de forma compartimentalizada e fragmentada.

Articular saberes, conhecimentos formais, vivências, escola, comunidade e meio ambiente é o objetivo da interdisciplinaridade, que se traduz, na prática, por um agir coletivo e solidário que se reflete na organização do trabalho na escola. Entende-se por interdisciplinaridade a relação que se estabelece entre duas ou mais disciplinas e/ou áreas de conhecimento, ou seja, a integração entre as áreas do conhecimento para um fim comum a partir da articulação entre conteúdos de distintos componentes curriculares.

Essa abordagem metodológica integra conceitos e teorias na tentativa de compreender o conhecimento como um fenômeno sistêmico. Sendo considerada como perspectiva teórico-prática, que possibilita a aprendizagem, visto que, vivencia quatro momentos fundamentais: 1) Experiência concreta: contato com o conhecimento; 2) Observação reflexiva: classificação e análise da informação recebida; 3) Conceitualização abstrata: interpretação da informação atribuindo-lhe significado; 4) Experimentação ativa: operar com o conhecimento aprendido relacionando-o com situações reais de vida (Kolb, 2014). Então, não se trata apenas de uma metodologia ou de uma atitude do professor e do estudante frente a uma situação de aprendizagem, mas de uma exigência vivenciada em uma relação cíclica, que estimula o desenvolvimento cognitivo transformando o conhecimento em seu próprio benefício.

Para que haja um bom desempenho no processo de ensino e de aprendizagem, é essencial que o professor esteja qualificado, participe de ações de formação continuada, a qual possibilitará a reflexão sobre sua prática docente num movimento cíclico e contínuo de construção e reconstrução de saberes. Partindo desse princípio, a formação configura-se como um ato ininterrupto e, trabalhar na EJA requer preparação, como em qualquer outro nível e/ou modalidade de ensino. Sendo assim, o professor necessita de espaços para refletir as práticas: educativa, pedagógica e docente, provoca-se e permitir ser provocado a fim de buscar novas perspectivas de ensino, aperfeiçoando sua atuação em sala de aula.

Então, o trabalho com pessoas jovens e adultas exige do professor, além da formação inicial em nível de graduação, a formação continuada, por meio de cursos de atualização acerca de práticas interrelacionadas com os componentes curriculares. Cabendo-lhes dominar técnicas e metodologias capazes de, não somente adentrar o universo dos educandos, como também fazê-los compreender que sua busca por concluir os estudos é fundamental para seu desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional, bem como, para o exercício consciente da cidadania.

Nesse quadro, a EJA objetiva auxiliar os estudantes jovens e adultos a tornar-se tudo aquilo que tem capacidade de ser. No entanto, dados decorrentes de estudos e pesquisas acerca da realidade vivenciada na EJA revelam que, no desenvolvimento da prática docente, muitos professores enfrentam dificuldades relacionadas à diversidade do público atendido nessa modalidade, às disparidades entre a formação e a prática docente, à falta de domínio de metodologias diferenciadas e adequadas aos estudantes (de modo a atendê-los em suas necessidades, favorecendo-lhes o alcance das condições necessárias para permanecerem na escola) e, ainda, dificuldades em relação à oferta de formação continuada para os professores a fim de favorecer o domínio de métodos didáticos adequados para desenvolverem seu trabalho na EJA.

Considerando tais aspectos, ressalta-se que o curso buscou identificar se a configuração da formação desenvolvida e as estratégias didáticas metodológicas que a respaldaram atenderam ao objetivo que o orientou, qual seja: proporcionar o acesso à formação de professores que favoreça o atendimento de suas reais necessidades relacionadas às práticas: docente, pedagógica e educativa, adequadas ao público potencial da EJA, nos diferentes contextos, assumindo, assim, uma visão dessa modalidade de ensino como um direito, um meio de materialização de igualdades, distinguindo-se por favorecer o exercício consciente da cidadania e não como uma formação que possui fim em si mesma.

### **O desvendar de um espaço: trilha metodológica**

No campo metodológico, optou-se pela pesquisa-ação colaborativa de natureza qualitativa, uma vez que ela se apoia em diversas estratégias compartilhadas que asseguram a obtenção de dados descritivos e imprimem um caráter flexível ao processo, ao possibilitar que os participantes respondam aos questionamentos de acordo com suas perspectivas e vivências. (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, produz resultados não alcançáveis por meio de métodos estatísticos ou outros de natureza quantitativa, pois o processo qualitativo supera os dados recolhidos, tendo em vista que “o interesse é maior na



compreensão de como aconteceu às relações cotidianas, como se processam e como se manifestam no dia-a-dia, porquanto o significado que as pessoas dão a cada uma das coisas é o que importa para o pesquisador". (Gomes & Martins, 2004, p. 162).

Segundo Tripp (2005, p. 454), "[...] a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração, porque os efeitos da prática de indivíduo isolado sobre uma organização, jamais se limita àquele indivíduo", assim, a ação colaborativa proporciona uma forte mudança estrutural em toda a escola, considerando que é dada aos participantes a oportunidade de vivenciarem reflexivamente a ação, assim como construírem estratégias de aprendizagem, aplicarem-nas no contexto da sala de aula e, ainda, avaliarem sua eficiência e eficácia.

Thiollent (2009) enfatiza que, no decorrer da pesquisa-ação, ocorre um efeito de aprendizagem concebido como *conscientização*. Os participantes e pesquisadores aprendem conjuntamente a identificar e resolver problemas inerentes à situação em foco, ou seja, nas relações que se estabelecem no processo da pesquisa-ação colaborativa.

Assim, a presente investigação configurou-se como uma pesquisa-ação colaborativa por se tratar de um processo formativo em espirais de *ação – reflexão – ação*, pois a prática vivenciada pelos participantes subsidia a formação continuada. O que possibilita haver três tipos de intervenções em contextos diferenciados que se completam: a primeira, com os professores/pesquisadores/formadores na universidade; a segunda, com os professores/participantes na escola e a terceira intervenção, dos professores participantes com os estudantes na sala de aula.

O contexto empírico da pesquisa contemplou nove municípios do Estado do Piauí, dentre os quais, em Teresina, a capital do Estado, somente foram incluídas escolas localizadas em unidades que atendem estudantes privados de liberdade. Trata-se de um trabalho de caráter formativo que envolveu a universidade, o espaço da educação básica, as escolas, o Centro Educacional Masculino (CEM) – instituição que atende adolescentes do sexo masculino em regime de privação de liberdade, e a penitenciária feminina.

A pesquisa contemplou os quatro momentos de intervenção propostos no curso: 1<sup>a</sup>) levantamento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades de formação dos professores alfabetizadores; 2<sup>a</sup>) formação dos formadores, promovida pelo COMFOR/UFPI, ofertada a mestrandos, doutorandos, professor escolhido pela escola e técnicos indicados pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação; 3<sup>a</sup>) formação dos professores/participantes ministrada pelos formadores na escola; 4<sup>a</sup>) aplicação prática realizada pelo professor/participante em sala de aula. Parte-se do princípio de que o fazer pedagógico não se reduz às atividades que realizam no espaço escolar, uma vez que a

aprendizagem envolve diversas relações. Nesse sentido, o que fazem, sentem e pensam os envolvidos compreende expressões da prática social na qual estão inseridos enquanto grupo.

Participaram do referido curso de formação continuada, 38 professores/formadores e 345 professores/participantes (dentre os quais havia 08 alfabetizadores) e 120 estudantes que estavam no processo de alfabetização. Dessa forma, a amostra foi constituída por 26 professores/formadores (representando 0,68% do universo da amostra da pesquisa), 08 professores/alfabetizadores (0,23%) e 67 (55,8%) estudantes de um total de 120 matriculados na etapa de alfabetização. Esses estudantes participaram da avaliação entrevista, individual, com cada estudante, a qual possibilitou diagnosticar o lugar que cada estudante se encontrava no processo de aprendizagem.

A análise dos dados e das informações relativas ao objeto de estudo possibilitou conhecer a realidade da educação nos municípios envolvidos e definir a concepção e os objetivos que subsidiam a formação desenvolvida. Tal percepção foi construída a partir da reflexão sobre os princípios que a orientam, e que nortearam a discussão dos critérios que perpassam a prática pedagógica em geral e, em especial, a docente.

O item a seguir aborda as ações e os depoimentos dos participantes para apresentar os resultados deste estudo no intuito de compreender como esses sujeitos interpretam e se apropriam da aprendizagem pela via da reflexão crítica das práticas: educativa, pedagógica e docente, resignificando-se.

## **Resultados e discussão**

Na tentativa de favorecer a compreensão do leitor, a etapa de análise encontra-se subdividida em dois itens: “Levantamento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades de formação dos professores alfabetizadores” e “Formação dos professores/formadores, professores/participantes e reflexo na sala de aula: resignificando práticas”. É importante lembrar que, nesses itens, serão apresentados alguns fragmentos significativos da formação, captados em momentos distintos do curso.

### ***Levantamento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades de formação dos professores alfabetizadores***

Os dados da avaliação diagnóstica realizada apontam que, dos 67 estudantes avaliados (55,8%), 32 (48%) estão aptos para cursar a pós-alfabetização, visto que: conhecem as letras do alfabeto e as identificam em qualquer situação; leem com fluência e

conseguem se comunicar por meio da escrita; constroem frases; têm noção de quantidade (maior e menor); resolvem situações que envolvem problema simples, dominam a adição e demonstram possuir organização mental. No entanto, apresentam dificuldades em operar com dezenas, principalmente, em situações que envolvem a operação subtração.

O diagnóstico revelou, ainda, problemas ortográficos que, aliados às dificuldades com os conteúdos de Matemática, especificamente no que se refere às operações que envolvem subtração, tais situações exigem a intervenção do professor apoiado em estratégias didático pedagógicas que contribuam para que os estudantes superem suas deficiências e continuem aprendendo. Foram detectados, também, problemas de escrita decorrentes das dificuldades de leitura, necessitando, portanto, avançar nos dois domínios. A análise dessas informações aponta dificuldades, ou seja, necessidades de aprendizagem dos estudantes jovens e adultos a serem trabalhadas com vistas ao avanço na compreensão dos aspectos que envolvem a leitura, a escrita e as operações matemáticas fundamentais.

Os demais estudantes, no total de 35 (52%), necessitam completar o processo de alfabetização, considerando que apresentaram as seguintes dificuldades: não leem ou o fazem com dificuldade; não conhecem o alfabeto em sua totalidade; escrevem sem relacionar a oralidade e a escrita; apresentam dificuldade na identificação das letras em cartazes; ainda não construíram noção de quantidade (número) maior e menor; negaram-se a escrever os numerais e demonstraram não possuir noções básicas sobre as operações fundamentais, o que contribui com a falta de organização mental e dificulta a realização de operações que envolvem raciocínio lógico.

Depreende-se, portanto, que, para avançar no processo de aprendizagem desse alunado, faz-se necessária uma intervenção do professor, organizando situações de ensino que atendam às necessidades do estudante, respeitando seu nível de dificuldade e individualidade.

### ***Formação dos professores/formadores, professores/participantes e o reflexo na sala de aula: ressignificando práticas***

A experiência de formação continuada com foco no processo de aprendizagem na EJA, ora apresentada, configura-se em uma ação que coloca a educação escolarizada a favor dos sujeitos em formação, tendo como pressuposto a busca de interrelação entre o conhecimento sistematizado na escola e os que decorrem de participação em outros espaços sociais. Nessa perspectiva, reconhece-se que, para além da aprendizagem proporcionada pela escola, outras ocorrem mediante à interação do sujeito com seus pares

e com os diferentes espaços de convivência. Passa-se, assim, à discussão da formação continuada dos formadores, intercalando momentos de intervenção mediados pelo formador responsável pelo curso na UFPI aos de alternância, nos quais os participantes desenvolvem atividades, operando o conhecimento aprendido.

A intervenção teve como suporte o diagnóstico a respeito da aprendizagem dos participantes (professores/formadores; professores/participantes), utilizando como recurso o baralho *Segredo dos números*, criado em 1990 pela professora Esther Grossi, o jogo contém 60 cartas. Foi solicitado que os participantes identificassem as marcas presentes nas cartas do baralho e os valores correspondentes. Esse recurso permite trabalhar os conteúdos: números primos e compostos, decomposição, fatoração, divisores e múltiplos, potências, divisibilidade e as relações do tipo " $x$  é múltiplo de  $y$ ", " $x$  é divisível por  $y$ ", " $x$  é divisor de  $y$ ", além de outras atividades envolvendo situações de aprendizagem matemática.

No momento de alternância, fez-se o uso dos recursos *Veritek* e *Cartela*. Esse último estava relacionado às marcas existentes nas cartas do baralho *Segredo dos números* e serve de suporte para jogos didáticos de correspondência, podendo ser utilizado em qualquer componente curricular. Trata-se de uma folha de papel cartão, tamanho A4, dividida em dois quadros, subdivididos em 12 quadrados, cada um deles contendo um desenho correspondente a uma figura geométrica. Para jogar, elaboram-se previamente doze questões com as respectivas respostas.

O *Veritek* é uma caixa retangular cuja base é dividida em quadrados numerados de 1 a 12. Contém 12 peças quadradas, numeradas igualmente de 1 a 12 em uma das faces. No verso das peças, há desenhos com três cores, preferencialmente as primárias. A junção das peças forma diversas figuras geométricas. Ele pode ser jogado individualmente, em duplas ou em pequenos grupos (Grossi & Hickel, 1993).

Na intervenção seguinte, os participantes realizaram a leitura do texto informativo em pequenos grupos e a formadora (UFPI) esclareceu as dúvidas que persistiam. No momento de alternância, os grupos construíram cartelas, utilizando as marcas do baralho e jogaram entre si, operando com o conhecimento apreendido. Essa dinâmica mostra o delineamento da vivência prática dos conteúdos trabalhados, pelos participantes, demonstrando como a abordagem se efetiva na sala de aula, permitindo o diálogo acerca da ação, a reflexão, a ação e seus reflexos no processo de ensino e na aprendizagem dos atores envolvidos.

Ressalta-se que a avaliação da estratégia utilizada (representando um dos momentos das etapas do curso) teve grande significância na fala dos formadores ao

externarem sua percepção acerca de como se perceberam aprendendo durante a formação. Como se pode observar nos trechos a seguir, extraídos do discurso de representantes dos municípios, estudantes e egressos dos cursos de mestrado e doutorado em Educação da UFPI, identificados, respectivamente, como F1; F2; F3 e F4:

*A minha primeira sensação foi de curiosidade [...] que conduziu a fazer reflexões sobre o material que nos foi apresentado (F1).*

*[...] inicialmente me senti curiosa [...] instigada, provocada a aprender [...] pude conhecer, aprender e acima de tudo me sentir no lugar do aluno, ver suas dificuldades e potencialidades. O processo de aprendizagem que ocorreu nesta manhã fez com que eu enxergasse na prática as várias possibilidades metodológicas possíveis para trabalhar em sala de aula, de forma que o conteúdo ministrado se torne mais dinâmico e interessante. (F2).*

*A atividade me instigou me deixando curiosa e desafiada. [...] Nesse momento, me senti um pouco... Alunos diante da dificuldade de acompanhar o ritmo da aula. (F3).*

*[...] presenciamos uma aula teórica juntamente com a prática [...] me senti como aluna que tive minhas dúvidas [...] então foi entregue o texto explicativo [...]. Constatei que é possível a teoria sempre andar junto com a prática. (F4).*

Os depoimentos revelam que os professores formadores se sentiram desafiados, provocados e motivados a aprender. A estratégia utilizada despertou a curiosidade e estimulou a reflexão e o diálogo relacionados à prática docente. F2 e F3 afirmam que a formação despertou a capacidade de se colocarem no lugar do estudante. Isso implica dizer que pensar sobre o seu processo de aprendizagem fez com que os docentes percebessem que o estudante também enfrenta dificuldades de compreensão dos conteúdos trabalhados, o que remete diretamente à reflexão acerca das formas de abordagem realizadas pelo professor na sala de aula. Nesse sentido, “[...] podemos considerar que a aprendizagem de adultos precisa ser mais ‘sentida’ do que ‘pensada’” (Bellan 2005, p. 33). Desse modo, o professor percebe que aprende refletindo a respeito de si mesmo e suas ações.

Na visão de F2, os momentos de intervenção e alternância vivenciados na formação favorecem a compreensão do processo de aprendizagem, ao estarem apoiados no uso de metodologias variadas e subsidiadas por referenciais epistemológicos que contribuíram para a teorização e a reflexão crítica acerca da prática docente. Assim, a formação continuada cumpriu a função de desencadear momentos em que os participantes percebessem que a formação não é apenas aquisição de determinados conhecimentos que os atualizem no âmbito científico, pedagógico e cultural, mas que se constituem, principalmente, em espaços propícios para “[...] recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam” (Imbernón, 2009, p. 69).

Sendo assim, ao repensar como ocorre sua própria aprendizagem, os professores reconheceram a importância do trabalho coletivo para problematização da prática docente. Tal percepção foi também evidenciada nos depoimentos dos professores participantes (professores e profissionais das escolas), identificados como PP1, PP2, PP3 e PP4, citados a seguir:

*Resolver as atividades do curso utilizando o Baralho e o Veritek nos mostrou infinitas possibilidades de realizar o nosso trabalho em sala de aula. (PP1).*

*[...] resolver problemas envolvendo a multiplicação do 6º e 7º anos é desafiado, prazeroso [...] fica mais fácil chamar a atenção do aluno. (PP2).*

*A utilização do Veritek e do Baralho na sala de aula vai chamar a atenção do aluno e possibilitar a aprendizagem dos conteúdos de forma lúdica. (PP3).*

*[...] vou aplicar uma avaliação de inglês usando o Veritek. (PP4).*

Os depoimentos demonstram que os professores participantes que atuam nas escolas ficaram motivados com a metodologia proposta pela formação e ampliam as possibilidades de exploração o uso do baralho *Segredo dos números* e do *Veritek* para avaliação da aprendizagem. Essa questão é evidenciada na afirmação de (PP4): “[...] vou aplicar uma avaliação de inglês usando o *Veritek*.”

Os relatos demonstram que o *Veritek* favorece a aprendizagem dos conteúdos trabalhados na EJA, admitindo-se que, com o seu uso, “[...] fica mais fácil chamar a atenção do aluno”, como afirma PP2.

A motivação para aprender e mudar a prática docente extrapolaram os momentos vivenciados no curso, de forma que, a cada módulo, os professores se envolviam mais com esses recursos e suas possibilidades de utilização, demonstrando entusiasmo, desejo de aprender e de explorar cada vez mais esses materiais. Tornando-se, portanto, uma atividade rica e de grande efeito, que respondeu às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas dos envolvidos, estimulando a vida social e representando, assim, uma importante contribuição para a aprendizagem (Grossi, 2001, p. 50). Enfim, um recurso que pode ser utilizado a favor do processo de ensino e de aprendizagem ao despertar o interesse dos estudantes em participar das aulas e das atividades realizadas no contexto escolar.

Diante disso, ocorrem modificações no cotidiano escolar e nas relações estabelecidas na escola, o que provoca uma mudança na conduta dos profissionais que atuam na EJA. Essa transformação tem início na abordagem dos conteúdos, mas apresenta implicações em uma forma diferenciada de conviver com esse público que, a cada dia, vai se constituindo por pessoas mais jovens (Brunel, 2004).

Note-se que a formação continuada buscou evidenciar a articulação entre os lugares sociais dos participantes que se envolveram nesse processo, não somente em termos de reprodução do conhecimento, mas, também, na forma como ela impactou a

vida dos atores envolvidos, no sentido de criar uma cultura de formação que lhes possibilite intervenções no processo de aprendizagem dos alunos. Tal consideração aparece no depoimento dos estudantes E1, E2 e E3 acerca da utilização do *Veritek* na sala de aula, após a participação dos professores na formação

*Achei muito bom... fazer conta de Matemática a gente aprende mais um pouco. É um jogo divertido. (E1).*

*Eu gostei muito. Foi divertido, foi alegre. Veritek é uma brincadeira muito boa. Dá para aprender mais. É diferente. (E1).*

*O joguinho é muito bom. Gostei demais e aprendi de um jeito diferente junto com meus colegas. (E1).*

Na fala dos estudantes, o *Veritek* é brincadeira, por essa razão é caracterizado como “divertido”, “alegre”. O diferencial é que o seu uso considera o que os estudantes são e, dessa forma, evidencia a dimensão afetiva e social, ou seja, emoções e sentimentos que externam o que eles sentem e desejam. Esses depoimentos, aparentemente simples, remetem à reflexão de que o ensino e a aprendizagem não são processos apenas cognitivos, visto que, requerem uma carga emocional que impossibilita dissociar o afetivo do cognitivo.

As expressões “a gente aprende mais um pouco”, “dá para aprender mais”, “aprendi de um jeito diferente junto com meus colegas”, de E1, E2 e E3, respectivamente, permitem afirmar que é impossível compreender um processo de formação de professores, sejam formadores e/ou participantes, sem os colocar em íntima relação com o que eles próprios vivenciam cotidianamente no seu trabalho.

Assim, as atividades realizadas em sala de aula, além dos conhecimentos envolvidos, próprios da ação docente, são permeadas pelo caráter social das relações que se estabelecem, direta e indiretamente, no espaço escolar, por estarem estritamente relacionadas a situações que envolvem o “eu”, “o outro” e “os outros”. Então, o espaço de formação se constitui em momentos de desenvolvimento de partilha e reflexão *na e sobre a* prática, isto é, um processo resultante de uma construção individual e coletiva (Fernandes, 2001).

A abordagem desenvolvida neste estudo poderia ter priorizado outros materiais didáticos utilizados como recurso na formação para apresentar os resultados dessa experiência, mas se optou pelo baralho *Segredo dos números* e o *Veritek* associado ao *Cartelas* porque o uso desses recursos permitiu aproximar situações de aprendizagem e de ressignificação da prática docente e, ainda, porque as escolas envolvidas receberam um kit desses materiais. Nesse sentido, a primeira preocupação foi despertar a relação afetiva

dos participantes com o material e a segunda foi envolvê-los a ponto de desejarem e tornarem-se capazes de recriar atividades envolvendo todos os componentes curriculares.

### **Considerações finais**

O processo de aprendizagem vivenciado pelos três grupos de formação revelou como todos aprendiam enquanto as intervenções eram realizadas, visto que, nesses momentos, os envolvidos se apropriavam do conhecimento. Vale ressaltar que a importância do papel do grupo nesse processo ficou claro para todos, independente do lugar que ocupavam na formação. As discussões realizadas buscavam soluções para os problemas detectados, tanto no ensino, quanto na aprendizagem. Acredita-se sobretudo, que as relações “[...] construída em uma relação grupal, dá uma nova ressignificação aos conhecimentos, ampliando os níveis de conscientização, passando do senso comum à reflexão crítica” (Moura, 2006, p. 47).

Nessa perspectiva, configurar o processo de aprendizagem e promover a formação em sua plenitude é responsabilidade da instituição escolar. Contudo, a formação do professor, atualmente, ainda representa um desafio permanente, tendo em vista as constantes transformações e demandas cotidianas apresentadas pela sociedade para a educação, a escola e os professores, principalmente para os de EJA. O que se constitui em uma adversidade a ser enfrentada pelas políticas públicas educacionais direcionadas à formação desse profissional, tendo em vista que, na conjunta brasileira atual, ainda persistem a ausência de preocupação e a não priorização de ações em relação à formação continuada dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino da educação básica.

A forma escolhida para desenvolver esse texto permite reafirmar a compreensão de que a formação de professores para atuarem na EJA é uma ação necessária a fim de favorecer a oportunidade de aperfeiçoamento profissional, essencial para a construção de uma educação de qualidade. Somente assim, o educador respaldará sua atuação em conhecimentos teóricos e práticos que lhe darão condições de definir estratégias metodológicas adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem, comprometendo-se com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de interagir ativamente na sociedade em que vivem.

Nesse sentido, entende-se que a qualificação desse profissional traz consequências que não se restringem ao seu trabalho, mas atingem a instituição e a comunidade escolar como um todo. Este estudo evidenciou que a interação entre todos os envolvidos no processo de aprender favorece a reconstrução de processos pedagógicos, fortalecendo relações que privilegiem uma aprendizagem orientada pela perspectiva dialógica.



Destaca-se, ainda, que as inquietações que impulsionaram a realização deste trabalho emergiram do contato com professores que atuam na EJA, os quais vivenciam uma realidade permeada de limitações e desafios. Entende-se, entretanto, que a formação de docentes não é a única solução para a melhoria da qualidade da educação, porém ela tem muito a contribuir com a instauração de um compromisso com esse aspecto, pois esse profissional desempenha papel fundamental no processo de construção do conhecimento do educando. Depreende-se, portanto, que os objetivos que nortearam o desenvolvimento da formação continuada foram atingidos.

## Referências

- Bellan, Z. S. (2005). *Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante*. Santa Barbara d'Oeste, SP: SOCEP Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Rés.
- Brunel, C. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação.
- Fernandes, A. (2001). *O saber em jogo*. Porto Alegre: Artmed.
- Flinger, M., & Asùn, J. E. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, H., & Marins, H. (2004). *A ação docente na educação profissional*. São Paulo: Ed. SENAC.
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: FT Press.
- Paiva, J. (2006). Histórico da Educação de jovens e adultos no Brasil: descontinuidades e políticas insuficientes. In *EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio* (pp. 24-35). Brasília: MEC.
- Portaria nº 1.387, de 20 de dezembro de 2018 (2018). Censo escolar da educação básica. Brasília, DF.
- Moura, M. G. (2006). *Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da Educação de jovens e adultos* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, não publicada).
- Thiollent, M. (2009). *Pesquisa-ação nas organizações* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Atlas.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 3(3), 443-466. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- Jardilino, J., & Araújo, R. (2015) *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Grossi, E. P., & Hickel, N. K. (1993). *Veritek e Cia: Jogos para Alfabetização*. Porto Alegre: Edelbra.



## 18.

# Educação de Jovens e Adultos e Intervenção Comunitária: Experiências e Narrativas

Renata dos Santos Reis<sup>1</sup>

Adriana Alves Fernandes Costa<sup>2</sup>

### Resumo

Este texto discute uma experiência de reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola localizada no estado do Rio de Janeiro, Brasil. Trata-se de um processo de alteração dos modelos estruturais nos modos de pensar, produzir e implementar EJA no período diurno. O trabalho narrado foi desenvolvido com adolescentes de 15 a 17 anos, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de ressignificar o espaço escolar com protagonismo, voz, visibilidade e participação, diante do cotidiano educacional. A metodologia do estudo, pesquisa-ação, contribuiu para alimentar a integração entre os participantes: professores, equipe técnico-pedagógica, colaboradores, alunos e pais. Os resultados da investigação apontaram para o repensar da modalidade no interior da escola e como política pública de educação, de modo ajustado às reais necessidades sociais e educativas dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Intervenção Comunitária; Experiências; Narrativas.

### Youth and Adult Education and Community Intervention: Experiences and Narratives

### Abstract

This text discusses an experience of reconfiguring Youth and Adult Education (EJA) in a school located in Rio de Janeiro State, Brazil. It is a process of changing the structural models of the thinking, producing and implementing EJA in the daytime. The narrated work was developed with adolescents from 15 to 17 years old, enrolled in the final years of elementary school, with the objective of resignifying the school space with protagonism, voice, visibility and participation, in face of the educational daily life. The study methodology, action research, contributed to feed the integration among the participants: teachers, technical-pedagogical team, collaborators, students and their parents. The research results pointed to the rethinking of the modality, inside the school and as a public policy of education, adjusted to the real social and educational needs of the students.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Community intervention; Experiences; Narratives.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicoplogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: renatareis.sme@gmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga. Doutora em Educação, UNICAMP. Docente na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: profa.adriana@hotmail.com

## 1. Introdução

As narrativas deste capítulo partem do princípio de que a escola é um espaço de diálogo e conscientização, e que “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (Freire, 1996, p. 85). Assim, mediante a relação *eu-mundo*, abordar o ambiente educacional configura-se como um movimento “de reconstruir, para procurar articular o passado reconstituindo com o presente e até com o futuro, tentando libertar presente e futuro da projeção sobre eles de um estreito passado” (Freire, 1968, p. 62).

Nesse sentido, o presente texto aborda uma experiência vivida<sup>3</sup> e retratada em uma pesquisa de mestrado que utilizou os conceitos fundamentais da Pedagogia Progressista e da Psicologia Complexa, de modo a compreender os processos educativos vivenciados por adolescentes no âmbito de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I e II, localizada em uma cidade constituída por importante vulnerabilidade social.

O contexto discutido refere-se a um município situado na região da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, denominado Seropédica. Seu perfil periférico aponta três características principais: 1 - Em seu território está localizada a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e sua economia é fortalecida por essa relação, no entanto, por muitos anos, Seropédica e UFRRJ estabeleceram um distanciamento, uma espécie de “um muro invisível separando os dois *mundos*, de um lado o acadêmico e de outro o trabalhador rural” (Reis, 2018, p. 26); 2 - “A população presenciou oito gestões arraigadas de conflitos e transições do poder público, dos quais três mandatos foram interrompidos através de cassação deliberadas pelo TRE/RJ” (Reis, 2018); 3 - “Os registros de assaltos, tráfico, homicídios e disputas territoriais entre milícias<sup>4</sup>, desconfiguraram o perfil pacato da cidade” (Reis, 2018, p. 31).

A instalação da UFRRJ, em 1948, trouxe um aumento populacional e um movimento de urbanização: “motivou o desenvolvimento comercial e a prestação de serviços para atender às necessidades de professores, técnico-administrativos e estudantes que para lá se deslocavam” (Coutinho, 2014, p. 51), ocasião em que a cidade era o 2º Distrito do município de Itaguaí/RJ.

---

<sup>3</sup> A experiência foi investigada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Psicologia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob orientação do Prof. Dr. Nilton Sousa da Silva, resultou em uma dissertação de mestrado intitulada: Psicologia Complexa & Orientação Educacional: um resgate emocional, educacional e social de adolescentes em Seropédica.

<sup>4</sup> No Brasil, milícia é um grupo de pessoas que atuam de modo paralelo às normas sociais. Geralmente instituem poder e controle das atividades socioeconômicas da população em regiões pobres em que o Estado não cumpre com o seu dever de proteção e de serviços básicos.

Na última década, a referida Universidade tem realizado maiores parcerias com a comunidade local, proporcionando intervenções comunitárias pertinentes ao contexto sócio-cultural da recém cidade, emancipada em 1995. Assim, a experiência a ser compartilhada neste escrito exemplifica essa parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI/UFRRJ) e a comunidade seropedicense de uma escola municipal.

Como já mencionamos, a comunidade de Seropédica vive hoje os efeitos de uma sociedade periférica, com uma política marcada por ilegalidades, cassações de seus gestores, assim como descontinuidades de projetos educacionais, sociais e culturais: “nas eleições de 2016, foram 13 229 entre votos brancos e nulos – 24% dos eleitores (55 002) – maior índice de rejeição aos candidatos em todo processo eleitoral da cidade” (Reis, 2018, p. 29). A população necessita de investimentos que atendam às suas necessidades básicas, dentre eles a educação. É nesse campo que abordamos um conjunto de ações que permitiram recompor e implementar a modalidade EJA-d (Educação de Jovens e Adultos diurna), sendo que, inicialmente, o trabalho foi direcionado a 60 alunos. Contudo, devido à demanda de estudantes no que se refere à proposta educacional, a EJA-d atendeu um total de 160 discentes entre os anos de 2017 a 2019.

No âmbito educacional, destacamos que a pesquisa dialogou com a escola que possui o maior número de alunos do município. Em 2017, a unidade educacional possuía 1113 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, sendo 244 discentes com idade apropriada para realizar a migração para a modalidade EJA, esta também ofertada na unidade de ensino. Logo, 21.92% dos alunos (adolescentes entre 15 a 17 anos) compunham a taxa de distorção idade/ano de escolaridade.

Muitos desses alunos demonstraram interesse em estudar à noite, na modalidade EJA, no entanto, frequentá-la no período noturno era um empecilho, já que os pais não autorizavam a ida à escola devido ao alto índice de violência gerado pelo tráfico e disputas territoriais entre milícias na cidade, inclusive no bairro onde está localizada a referida escola, segundo informações da própria comunidade.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido, mais do que alterar a expansão da oferta de EJA do período noturno para o período diurno, teve o objetivo principal de ressignificar o espaço escolar com protagonismo, voz, visibilidade e participação diante do cotidiano educacional, através da intervenção comunitária. Tal intervenção alterou as configurações estruturais dos modos de pensar, produzir e implementar a modalidade, considerando o referido contexto.

Para tanto, a metodologia do estudo realizado se apresentou como predominantemente qualitativa, visto que se voltou para um esforço rigoroso e interpretativo a

considerar aspectos não unicamente mensuráveis, mas de caráter subjetivo, sendo este exposto no interior do cenário narrado. Alinhadas a essa tendência, debruçamo-nos sobre o método de pesquisa-ação que consiste em:

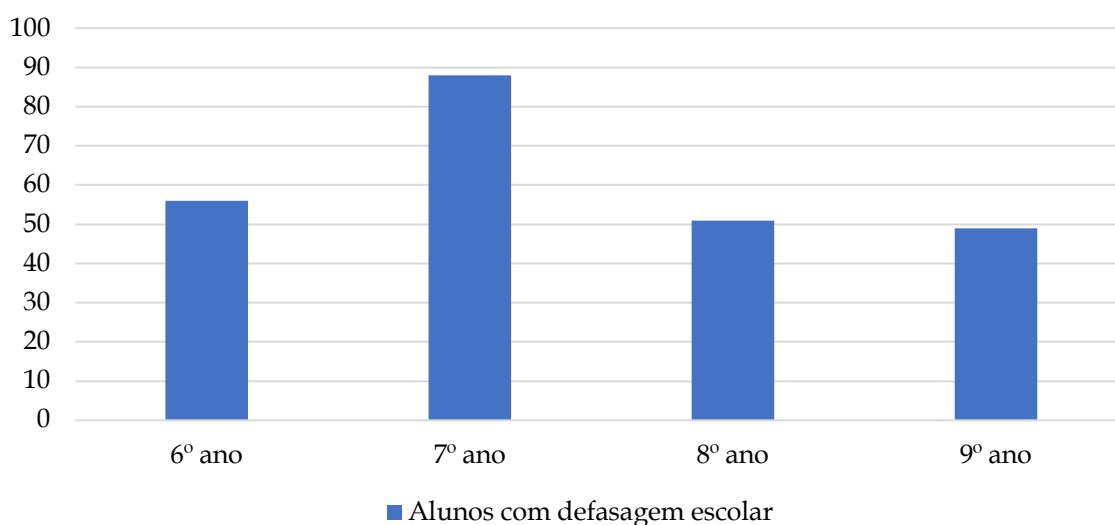
um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1986, p. 14)

Face ao exposto e em conjunto com as produções sobre o tema, de modo a produzir reflexões pertinentes acerca da EJA nos tempos atuais, organizamos este escrito da seguinte forma: nesta *primeira* parte introdutória apresentamos o contexto: características socioculturais do município em que a unidade escolar tratada está inserida, bem como os aspectos que consideramos relevantes explicitar sobre os perfis dos adolescentes; na *segunda* parte narramos brevemente o trabalho de recomposição da modalidade, deflagrando o processo vivido; na *terceira* exploramos as dimensões metodológicas da pesquisa-ação no âmbito do trabalho com a EJA, sendo então conceituada; por fim, na *última* subdivisão, dialogamos com os resultados do trabalho à luz dos entendimentos sobre intervenção comunitária, experiência e narrativa.

## **2. Educação de Jovens e Adultos: uma narrativa possível**

No contexto da escola municipal, com a dinâmica do PPGPSI da UFRRJ, o projeto de remodelação da EJA foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SMECE) enquanto estratégia de criação de uma proposta educacional, cujo objetivo era “fazer com que o adolescente, o sujeito em questão, seja representado e construa de forma colaborativa um espaço que revele seus anseios sociais e educacionais.” (Reis, 2018, p. 47). Assim, a EJA-d foi aprovada pela SMECE em julho de 2017 e, como proposta piloto, investiu-se na implementação da modalidade no período diurno, com oferta de vagas para os anos de escolaridade que possuíam maior percentual de alunos em atraso escolar, 6º e 7º anos, conforme descrito no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Quantitativo de alunos considerados com defasagem escolar por ano de escolaridade



Portanto, ofertou-se 60 vagas, uma turma de 7º ano com 30 alunos e outra de 6º ano com 26 alunos, sendo um com deficiência - CID10 F.84. Conforme o artigo 130 do Regimento Escolar do Município de Seropédica (REMS), “a escola deve reduzir para um estudante com necessidades educacionais especiais, incluindo em salas regulares o número de três estudantes sem necessidades especiais educacionais” (Regimento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Seropédica, 2015, s.p.).

O preenchimento das vagas foi realizado de forma voluntária, sendo que 35 alunos já faziam parte da frente de trabalho<sup>5</sup> desenvolvida pela parceria entre UFRRJ e escola no início do ano letivo de 2017, antes da aprovação da EJA-d. Os demais discentes foram convidados através da divulgação de uma poesia produzida por um adolescente, que descreveu a proposta da EJA-d e elucidou a importância do estudo para um futuro mais próspero.

Meu nome é Ruan<sup>6</sup>  
Vou falar um bagulho aqui que é bem explicado  
Espero que nessa rima aqui, você não fique totalmente ultrapassado  
Olha só! Se liga, porque a minha rima não é a cerveja  
Você sabe muito bem que na (nome da escola) tem o projeto chamado EJA  
Olha só! Mando um verso na moral  
Sabe quem vai nos ajudar? A orientadora educacional  
Olha só, se liga no papo que eu aqui te digo  
É a hora de resgatar, o tempo foi perdido  
Sabem muito bem o papo, aqui eu não te iludo  
Tá na hora da gente, um pouco, pensar no nosso futuro

<sup>5</sup> Mediado pelo Serviço de Orientação Educacional, com suporte teórico da psicologia complexa e seu viés interdisciplinar, propôs investigar o porquê das reprovações, o histórico familiar, o olhar deles sobre a escola, o significado do estudo para o futuro e, principalmente, o modo como se enxergavam na sociedade e se viam fazendo parte deste mundo: família, escola, sociedade e futuro.

<sup>6</sup> Nome fictício para resguardar a identidade do aluno adolescente.

E olha só, aqui não têm mestres  
Em um ano você completa duas séries  
Olha só, deixa eu te falar  
Se você quer aprender  
Só basta você estudar  
Olha só, parceiro  
Se liga no papo que eu não te iludo  
Estuda sim, para você ser uma pessoa melhor no seu futuro.  
(Reis, 2018, p. 81)

As vagas foram preenchidas rapidamente, sendo necessário abrir lista de espera. Após a organização do público discente foi preciso compor a equipe docente: um grupo de 10 professores foi convidado pela equipe gestora, tendo como critério seu posicionamento progressista diante dos desafios da educação. A eles foram oferecidos tempos extras para o preenchimento da carga horária no currículo da EJA-d<sup>7</sup>.

A Orientadora Educacional (OE) foi responsável pela mediação da proposta da EJA-d e propôs aos docentes selecionados um conjunto de atividades de formação, uma reflexão a partir dos conceitos da psicologia complexa, como a seguinte: o que os levaram a participar desta proposta educacional? As respostas se configuraram em relatos de suas próprias histórias, narrativas de suas trajetórias pessoal e profissional, bem como a projeção atual rumo ao futuro. Assim, de acordo com Jacobi (2013, p. 28), “o pensamento é uma função que busca chegar à compreensão dos acontecimentos do mundo e adequar-se para com os mesmos a partir de um trabalho do pensar, portanto, do conhecimento”.

Os professores e a OE planejaram o currículo da EJA-d adequando-o às características do alunado que seria atendido. A base curricular da modalidade EJA noturna, prevista no REMS, foi utilizada, contudo, os conteúdos foram distribuídos por bimestres e estes estavam disponíveis a todos os professores, não apenas a uma disciplina específica. Dessa forma, conseguiam articular suas aulas dialogando com os demais professores e com a OE, proporcionando aos alunos olhares distintos para um mesmo fato ou situação, a partir de conceitos de diferentes ciências, de forma interdisciplinar e contextualizada. Segundo Paulo Freire (1996, p. 49),

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais [...] em que vários gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.

O planejamento interdisciplinar contribuiu para o desenvolvimento das aulas. O trabalho desenvolvido “faz parte da sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar pensar certo” (Freire, 1996, p. 29). Os docentes e a OE, em

---

<sup>7</sup> Os professores estatutários exercem carga horária de 16 horas semanais. Aos professores convidados para compor o quadro docente da EJA-d foi ofertado valor correspondente à carga horária extra.



seus encontros com os alunos, procuraram desenvolver este pensamento: o pensar certo é pensar no coletivo. A narrativa do professor de Inglês, Flávio Marques Pereira, retrata o momento de integração do grupo: “Achei as turmas receptivas. Expliquei a minha proposta e acredito no trabalho em grupo” (Reis, 2018, p. 85).

Semanalmente, a OE se reunia com as turmas de alunos para promover a ação integrada, potencializando atitudes que tornassem a escola um espaço de representatividade juvenil. Os alunos ali presentes carregavam consigo variadas histórias, as quais deflagravam os distintos fatores socioeducacionais que potencializaram uma sequência de não aprendizados e reprovações: o momento era de ouvi-los, de apoiá-los, de compreender e problematizar os lugares sociais que ocupavam e auxiliar na construção de um exercício de reflexão crítica, na busca por um presente e futuro com melhores possibilidades. Os alunos refletiam sobre as suas trajetórias formativas de modo crítico e nos espaços que compunham a relação *eu-mundo*.

O diálogo como ferramenta metodológica da pesquisa-ação foi imprescindível para o desdobramento da investigação. Na era da tecnologia, um aplicativo foi utilizado para facilitar a comunicação entre os pares participantes da proposta EJA-d, um instrumento utilizado pela OE para interlocução nos três grupos: professores, alunos e pais. Nesse espaço eram sinalizados os desafios do dia a dia, as expectativas, as sugestões de atividades, as dúvidas, inclusive os relatos. Conforme exemplificado a seguir, o escrito do professor de Geografia, Saulo Aguiar Siqueira, detalha esse procedimento:

Boa noite, professores. Gostaria de compartilhar a experiência que tive com as turmas nesta primeira semana. Na introdução sobre a importância da geografia para a vida, ter conhecimento sobre o espaço aonde eles vivem etc, fiz um trabalho com eles sobre como o mundo é dividido para melhor nos localizarmos. Então eles tiveram que se localizar desde o planeta terra até o número da casa. Na ordem, colocaram numa folha as respostas: qual planeta você vive, continente, país, estado, município, bairro, rua, n. da casa. Neste trabalho observei que muitos deles não conseguiam terminar de escrever a rua e muito menos o número da casa, então fui investigar para saber o que estava acontecendo e eles me explicaram que a rua não tinha nome ou não eram ruas e com muita calma eles conseguiram me explicar como chegar em casa desde a escola. Curioso, fui no programa de satélite Google Earth atrás destes endereços sem rua e na verdade achei lugares quase totalmente desprovidos da atenção das autoridades. Não são ruas realmente e sim becos, "estradinhas" de chão, casas extremamente simples, bem distantes de qualquer rodovia que passa o ônibus para ir à escola. Nós somos a esperança destas pessoas em que a vida já tirou tanta coisa. Só queria mesmo compartilhar esta experiência para os outros professores conhecerem um pouquinho mais a vida destes alunos. (Reis, 2018, p. 86)

Os relatos dos professores, como exposto acima, eram motivações para continuar o trabalho. A cada semana o envolvimento com os alunos se intensificava e revelava um possível entendimento de rumo certo, que poderia construir mudanças. Então, “nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem a escola.”

(Freire, 1996, p. 109). Os docentes compartilhavam seus sentimentos, como o professor de História, Max Fellipe Cezario Porphirio, descreveu:

Gostei muito das turmas. O andamento da aula tem sido muito bom, consigo discutir em dois tempos temas que não conseguia fazer com os três tempos das turmas regulares. Nesse momento, tenho estimulado a avaliação sobre o andamento da aula, procurando seguir as sugestões. Por exemplo, na primeira aula, pedi que fizessem uma linha do tempo da história deles, como alguns alunos disseram que "não queriam lembrar do passado" e disseram ser mais fácil pensar "lá na frente", pedi que fizessem a linha do tempo do "futuro" - tendo 2017 como ano inicial e 2022 como ano final. Também estou permitindo que respondam as questões a partir de desenhos e músicas - o Ruan fez um Rap e apresentou para a turma. (Reis, 2018, p. 86)

Cada professor buscou conhecer as verdadeiras necessidades educacionais dos alunos e articulá-las com os conteúdos programáticos de suas disciplinas, de modo a favorecer um diálogo com os espaços externos ao contexto escolar. "Outra iniciativa foi uma atividade desenvolvida pela professora de Ciências, Patricia Regina Coelho dos Santos, em parceria com o Instituto Moleque Mateiro (IMM), realizou uma aula de educação ambiental na Urca/RJ" (Reis, 2018, p. 86). A experiência de cada aluno como agente condutor de um presente e de um futuro melhor, com maior consciência ambiental, foi mediada pelo acesso aos diferentes exemplares da fauna e flora brasileira.

Dessa maneira, os professores desempenharam papéis de extrema relevância, pois, através de aulas dinâmicas e diversificadas, os alunos interagiram com o ato de aprender. Este, por sua vez, tornou-se uma rotina prazerosa: havia gincanas, debates, aulas práticas, uma relação de troca, onde quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender (Freire, 1996).

O desejo pelo desenvolvimento educacional possibilitou ações de participação do coletivo: com liberdade para opinar, os alunos tornaram-se responsáveis em proporcionar um ambiente de colaboração. "O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações." (Freire, 1996, p. 104).

Em uma das primeiras ações de representatividade da EJA-d, os adolescentes sugeriram a confecção de um uniforme: discutiram sobre o modelo, dialogaram sobre suas ideias e finalizaram a camiseta que os representariam diante da comunidade escolar. Ademais, juntamente com a OE organizaram o Estatuto Escolar (EE) da EJA-d. Em grupos, os educandos discutiram e registraram suas expectativas e impressões sobre o projeto, criaram a organização estudantil com normas de participação efetiva no processo escolar. Questões disciplinares comuns do cotidiano escolar, como atrasos, excesso de faltas, beber água e ir ao banheiro durante as aulas, uso de telefone em sala de aula e

rotinas de estudo, foram pautas bastante discutidas entre os alunos no momento de criação do Estatuto, dentre outros temas.

Nesse contexto, os estudantes exercitaram a criatividade e a participação ativa para sugerir mudanças significativas para/no ambiente escolar. A liberdade de se colocar e falar proporcionou mais autonomia: tornaram-se mais capazes de se reconhecerem como sujeitos aprendizes, mas também como pessoas que ensinam, participam e desenvolvem ações.

As reflexões durante a criação do EE da EJA-d resultaram na construção de uma consciência coletiva sobre a importância de valorizar o tempo na escola, sendo este um elemento que deveria compor a formação de todos e, portanto, deveria se relacionar com o aprendizado coletivo e individual. Para favorecer essa relação com o tempo, no trabalho com o estatuto, os alunos escolheram seus representantes, dois por turma, os quais eram responsáveis pela mediação entre os colegas de classe, professores e OE.

Os representantes participaram do Conselho de Classe, expressaram suas visões enquanto alunos aos professores, sugeriram ações que contribuiriam para melhorar o relacionamento entre professores e alunos. Os docentes também tiveram a oportunidade de transmitir suas avaliações sobre as turmas e solicitar ajuda em alguns quesitos, principalmente no que se refere à indisciplina escolar:

Os representantes da EJA-d foram às salas de aulas e conversaram com as turmas, relataram suas experiências de mudança educacional, alguns alunos lembraram a fase de inúmeras ocorrências devido ao comportamento indisciplinar, porém destacaram que quando compreenderam a importância do estudo para o futuro passaram a respeitar mais os professores e aproveitar ao máximo os conteúdos aprendidos durante as aulas. (Reis, 2018, p. 115)

No decorrer da implementação da proposta, muitos alunos foram encontrando em si mesmos as suas potencialidades. Talentos foram potencializados e o olhar coletivo para o próprio coletivo foi ressignificado. A escola passou a ser palco de promoção da vida, e eles os protagonistas das reflexões de suas próprias histórias. Do canto ao desenho, da arte extrovertida à introvertida, muitas habilidades foram desveladas ao longo do processo. Os alunos se empoderaram de seu papel social, estavam dispostos a ressignificar a escola como um espaço de educação permanente.

Como construção de novas propostas educacionais, as iniciativas dos alunos eram essenciais para ressignificar a escola, assim como a modalidade voltada ao público adolescente: “as atividades desenvolvidas eram iniciativas de representatividade estudantil, entre elas, o Torneio Interclasses de Desenho com a proposta de criar um símbolo que representasse os estudantes da EMPF” (Silva & Reis, 2019, em prelo). Foram

sessenta e três inscritos e o edital<sup>8</sup> do concurso envolveu os três períodos da escola (manhã, tarde e noite).

Outra atividade desenvolvida pela organização estudantil foi o Torneio Inter-classes de Futsal, um momento bastante aguardado pelos alunos da escola municipal. Os alunos arranjaram coletes, bolas, auxiliavam e orientavam outros alunos sobre evitar o uso da quadra no horário das aulas e ajudaram a propagar a comunicação sobre a final a ser realizada na UFRRJ, visto que na data prevista foi o dia da Reunião Pedagógica dos professores. Por esse motivo, os alunos não perderam as aulas já previstas anteriormente. A final aconteceu no Ginásio Poliesportivo da UFRRJ, que não foi preciso custear por conta da parceria com o professor Aldair José de Oliveira, do Departamento de Educação Física, o qual cedeu o espaço de sua aula para realização do evento. O professor propôs aos seus alunos da aula de Futsal, prevista no currículo, que a avaliação final do semestre se daria a partir da organização do Torneio de Futsal. Os estudantes universitários ficaram responsáveis pela equipe de arbitragem, pelo controle do painel eletrônico, pela equipe de primeiros socorros e pela montagem das equipes técnicas, que fizeram as orientações táticas aos times participantes e ofertaram lanches antes e depois das partidas.

O envolvimento coletivo era refletido no decorrer dos semestres. A parceria entre UFRRJ e escola municipal estreitou a relação entre as instituições educacionais localizadas em Seropédica e os *muros invisíveis* foram sendo desconstruídos à medida que esses espaços iam sendo apropriados pelos públicos participantes. Os universitários habitavam o contexto municipal de educação e, de forma mútua, os alunos do ensino fundamental frequentavam o ambiente do ensino superior.

Nesse entrelaçar de aprendizagem, destaca-se o *Grupo Terapêutico Temático*<sup>9</sup> (GT<sup>2</sup>), “uma proposta psicológica que dialoga com o campo educacional, social e emocional dos alunos adolescentes da proposta EJA-d (Educação de Jovens e Adultos-diurna)” (Silva, Reis, Oliveira, & Arruda, 2019, em prelo), com o objetivo de “criar um espaço de rodas de conversas cujas temáticas seriam de acordo com o proposto pelos discentes, uma estratégia de abordar assuntos que permeiam o universo juvenil de forma lúdica e contextualizada” (Silva, Reis, Oliveira, & Arruda, no prelo, s.p.).

---

<sup>8</sup> O edital foi formulado pelos alunos da EJA-d sob orientação da OE. Os desenhos eram assinados por pseudônimos, os alunos artistas foram revelados durante a final do concurso, quando três desenhos foram selecionados. O campeão foi um aluno do 9º ano do ensino regular, do período da tarde. Os júris foram os membros da equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos).

<sup>9</sup> Uma iniciativa do Professor Doutor Nilton Sousa da Silva, Docente do Departamento de Psicologia e Coordenador do Laboratório de Psicologia e Informações Afrodescendentes (LAPSI AFRO) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o qual sugeriu aos seus alunos que realizassem seus estágios obrigatórios, em 2018.2, no campo da psicologia social e interlocução com a educação.

Imbuídos pelo desejo de dialogar sobre os temas contemporâneos, mais uma parceria foi realizada com a UFRRJ através da equipe do Programa de Educação Tutorial (PET) Dimensões da Linguagem<sup>10</sup>, responsável pelo desenvolvimento de aulas temáticas que permeiam o universo juvenil, tendo como estratégia a música, o teatro, o desenho, a dança e a poesia/rap. Foram três encontros ricos em aprendizado. Os alunos universitários antes do planejamento de suas atividades interdisciplinares foram à escola municipal para dialogar com os estudantes e conhecer suas histórias e seus contextos, recebendo-os, posteriormente, no campus da universidade com conhecimento necessário para a concretização de uma proposta lúdica e dinâmica.

Outra atividade consistiu na composição de uma equipe de jornalistas estudantis, que teve a supervisão da professora da escola Gabriela da Costa Silva. A atividade incluía a organização semanal de um jornal mural, que era exposto no corredor principal da unidade escolar e possuía grande visibilidade, favorecendo o alcance de muitos leitores.

A escolha das notícias era outro diferencial, discutia-se na semana anterior o que seria produzido na semana seguinte, buscando acontecimentos atuais, fatos que sucederam na escola ou no entorno dela. Essa escolha era feita pelos próprios alunos, a função da orientadora educacional era somente mediar e auxiliar na revisão dos textos. Os assuntos foram variados, destacando-se: Direito dos estudantes de Seropédica de embarcarem nos ônibus intermunicipais; Respeito aos professores e à comunidade em geral; Jogos Interclasses; Outubro Rosa; Dicas para provas de ingresso ao Ensino Médio; na época das eleições, foram imparciais, criando um texto só sobre o que fazia cada parlamentar e expressando a importância do voto, foram apartidários, mas não deixaram de transmitir a mensagem da consciência na hora de escolher os representantes do povo. (G. Silva, 2019, no prelo)

Face ao exposto, os pais dos alunos participavam das atividades abertas à comunidade e vibravam com cada conquista dos filhos. Reconheciam o valor do trabalho coletivo e relatavam que há anos não viam seus filhos preocupados em entregar um trabalho, em estudar para prova, em tirar boas notas. Na reunião de pais para entrega dos resultados da avaliação bimestral, compareceram e relatavam suas alegrias.

Mãe de aluna do 7º ano: Eu já não sabia mais o que fazer, eu chegava aqui na reunião já tremendo, os professores falavam: você que é a mãe da Carla, eu quero falar! Eu saía daqui chorando, porque eu já não sabia o que fazer, de tanto eu pedir a Deus, chegou esse projeto maravilhoso que eu gosto, estou adorando, eu torci para que o projeto ir a frente porque até então não estava certo, ai graças a Deus, hoje minha filha é uma adolescente participativa, mudou até em casa, hoje ela chega e senta para conversar, ela era uma criança que vivia isolada dentro do quarto e hoje ela consegue se espalhar em Seropédica. (Reis, 2018, p. 92)

Mãe de aluno do 6º ano: Meu filho não tinha estrutura psicológica para estudar a noite, eu não confiava, ele estava a ponto de não querer mais estudar, foi quando apareceu o projeto

---

<sup>10</sup> Sob orientação da professora Simone Orlando do curso de Comunicação e Jornalismo da UFRRJ, contou com a participação de 12 graduandos da UFRRJ dos cursos de Belas Artes, Psicologia, Comunicação e Relações Internacionais.

e tudo está melhorando. Eu só tenho que agradecer vocês, eu achava que o caso do meu filho estava perdido, eu me culpo porque achava que não ia ter mais jeito e hoje vejo o meu filho receber elogios e sou muito grata por tudo. (Reis, 2018, p. 92)

Esse processo exigiu de toda a equipe um diálogo constante, uma avaliação contínua dos novos passos a serem dados: “é decidindo que se aprende a decidir.” (Freire, 1996, p. 119). A equipe pedagógica sabia dos desafios, principalmente aqueles referentes à indisciplina, pois o público-alvo possuía um histórico ao longo dos anos anteriores, marcado por questões disciplinares e, até mesmo, pelo registro de agressões verbais dirigidas aos professores e de agressões físicas entre alunos.

Uma rebeldia que retratava o contexto e a história de vida dos educandos, que, segundo Paulo Freire (1996), o sujeito como gente jamais deixa de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam. Ao adotar a filosofia progressista, a rebeldia foi interpretada como negação do fatalismo escolar, uma expressão de algo que incomoda, seja no outro ou no reflexo do outro que transmite o que incomoda em si-mesmo.

Foi preciso investir intensamente no diálogo e na parceria com os familiares, nunca se teve a pretensão de proporcionar uma mudança significativa sem a cogitação da presença de dificuldades a serem superadas. Além do diálogo, foi preciso exercer a autoridade que cabe aos professores e à equipe técnico-administrativa. Alunos foram advertidos e suspensos de suas atividades escolares pela inobservância das normas previstas no REMS: dado construído coletivamente através das normas do estatuto.

O momento de escuta e reflexão resultou na ampliação da modalidade no período diurno. Em 2017, foram duas turmas implementadas, em 2018 foi acrescida mais uma, sendo que duas finalizaram o ano letivo e concluíram o ensino fundamental. Em 2019, foram ofertadas mais três turmas, uma de cada ano de escolaridade (6º ao 9º ano). Desse modo, a demanda da unidade escolar e da comunidade local foi atendida.

### **3. A pesquisa-ação no âmbito do trabalho com a EJA**

Foram dois anos de um trabalho intenso, de parcerias estabelecidas, de crescimentos pessoais e profissionais, tanto para a pesquisadora quanto para todos os profissionais envolvidos no trabalho. Michel Thiollent (1986, p. 39) destaca que na pesquisa-ação “a relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para a ação coletiva”. Para tanto, o trabalho narrado trata-se de um processo de alteração das configurações estruturais nos modos de pensar, produzir e implementar EJA no período diurno.

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza. (Thiollent, 1986, p. 23)

Na investigação, os dados qualitativos também foram vivenciados e interpretados à luz das ciências sociais, permitindo que os objetivos fossem alcançados. Igualmente, tais dados ratificaram a hipótese de que é preciso investir na modalidade EJA de modo ajustado com as reais necessidades educacionais e contextuais dos educandos.

A ação cooperativa entre os pares envolvidos favoreceu todo o processo educacional. Muitos desafios foram enfrentados no percurso, porém:

- a participação efetiva dos professores ao exercitarem uma prática progressista;
- o apoio dos pais durante todo o processo de ensino-aprendizagem;
- a participação, viabilização e implementação da equipe gestora;
- a participação dos alunos e estudantes de graduação em distintas atividades.

Esses desafios contribuíram para que os resultados fossem construídos de maneira coletiva e democrática, visto que se fez relevante a reinvenção de concepções, considerando a rotina de comportamentos alicerçados, muitas vezes, em sistema educacional excludente. Todavia, os estudantes passaram a ser agentes transformadores das suas vidas, da escola e da sociedade na qual habitavam.

#### **4. EJA, experiência e narrativa**

Neste texto compreendemos a EJA a partir dos seus contornos legais e conceituais. No âmbito da legalidade, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 e as Constituições de 1934 e 1988. Além disso, o Parecer CNE/CEB 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, discorre sobre as seguintes funções: reparadora, equalizadora e qualificadora de modo a tratar o tema em sua singularidade e finalidade social.

No que se refere à abordagem conceitual, dialogamos com Gadotti (2013, p. 26) quando afirma que “a Educação de Adultos deve ser entendida como elemento essencial na superação da pobreza e da exclusão social”. Diante disso, o trabalho da EJA-d aqui narrado contribui para tal entendimento sobre a modalidade, uma vez que impulsiona a compreensão da EJA como um dispositivo educacional composto por uma diversidade de pessoas que carregam múltiplos saberes. A escola é a instituição responsável por

democratizar tais saberes através da relação com os conhecimentos produzidos pela humanidade, ao longo da história.

Com isso, afirmamos que os adolescentes que frequentam a EJA são sujeitos sócio-históricos. Não unicamente resistem, mas também (re)existem em suas formas de ser e de viver nas condições concretas e simbólicas que lhes são impostas. Por isso, ouvir suas narrativas, concebendo-as como fonte de conhecimentos, é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem em uma proposta dialógica e emancipatória de educação.

Nesse sentido, narrar é um ato humano. Contudo, em tempos de excesso de informação, a arte da narrativa – que solicita o encontro entre o narrador e o ouvinte – se encontra, cada vez mais, em processo de escassez, situação já tratada por Benjamin (1985) e Larrosa (2015).

O trabalho com os adolescentes tem revelado a importância de favorecer o encontro potente entre a arte de narrar e as experiências vividas por tais sujeitos. Estes possuem um conjunto de saberes capaz de contribuir com a composição dos arranjos escolares, já que a escola deve ser pensada para atender às suas reais necessidades, de modo a potencializar seus processos de aprendizados críticos. Com efeito, a comunicação da experiência é narrada por intermédio do encontro desses educandos com os demais atores da instituição escolar. Larrosa (2004) nos convida a pensar sobre essas palavras:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. (Larrosa, 2004, p. 3)

Portanto, os adolescentes que estão na EJA, assim como todos os outros educandos, são seres de palavras e contra palavras. Contudo, ao longo de suas vidas, lhes foram retirados distintos direitos, sendo que um deles foi o de aprender no tempo considerado o esperado. Cabe à modalidade, no diálogo com esses indivíduos, construir uma educação que promova a inclusão e potencialize a emancipação destes. Assim, reafirmamos que se faz fundamental a alteração das concepções resistentes voltadas aos adolescentes e jovens, as quais afirmam que eles não são seres imbuídos de experiências, muito pelo contrário, eles produzem linguagens e artes de reinvenção de suas existências.

Vale ressaltar que a relação narrador e ouvinte pressupõe o reconhecimento e valor do outro, presume atenção, escuta e falas, além de alternância de lugares sociais tidos como de poder. Uma certa horizontalização e admiração pelo outro transpassa a relação. Nessa perspectiva, professores e alunos exercitam interlocuções experimentadas, externas aos padrões tradicionais escolares.



## 5. Considerações Finais

Em virtude dos fatos apresentados, a reconfiguração da EJA foi proposta a partir do diálogo com o contexto da cidade e da escola: ambos foram pano de fundo para pensar na reestruturação da metodologia educacional voltada aos alunos adolescentes. Estes, como sujeitos sócio-históricos, narram suas experiências e configuram a modalidade como um dispositivo para alcançar uma educação mais justa, igualitária e humana.

A EJA-d revelou um possível teor qualitativo por ressignificar o espaço escolar, tornando-o um ambiente capaz de favorecer o exercício do direito de aprender. A comunidade escolar é um local político de diálogos e reflexões constantes sobre questões que permeiam o cotidiano juvenil. Por fim, é um lugar de integração e interação, cujos agentes podem *ser e estar*.

O percentual de 94% de alunos aprovados na EJA-d foi alcançado no decorrer de dois anos. Diante disso, o método pesquisa-ação evidenciou a construção de um diálogo interdisciplinar e democrático entre os participantes das intervenções comunitárias que permearam o âmago institucional. As relações estabelecidas foram fontes de conhecimento essenciais para uma educação emancipatória e que visa à diversidade como precursora de uma escola responsável por coletivizar o ensino.

Por fim, as experiências compartilhadas fazem parte de um processo de alteração dos modelos estruturais de pensar, produzir e implementar EJA no período diurno. Sugerimos produções de outras pesquisas que abordem um estudo longitudinal, de modo a compreender o movimento sócio-histórico de experiências como estas aqui tratadas, em especial nos contextos periféricos.

Também realçamos a narrativa estudantil como fonte de possibilidades de reconfiguração da EJA. Os jovens possuem saberes e experiências que, ao serem narradas, podem promover importantes formas de potencializar as relações interpessoais e o aprendizado no ambiente educacional.

## Referências

- Benjamin, W. (1985). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In W. Benjamin (Org.), *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 197-221, Obras Escolhidas, Vol. 1, S. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Editora Brasiliense S.A.
- Coutinho, M. A. G. C. (2014). *Da universidade surge a cidade, da cidade as escolas: a UFRRJ e a educação pública municipal de Seropédica* (Tese de Doutorado não publicada, Universidade do Estado do Rio de Janeiro não publicada).
- Fazenda, I. C. A. (2001). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (3. Ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Freyre, G. (1968) *Como e porque sou e não sou sociólogo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Grinspun, M. P. S. Z., & Azevedo, N. (2000). Subjetividade, Contemporaneidade e Educação: A Contribuição da Psicologia da Educação. In *Anuário do GT de Psicologia ANPED, n.1* (pp. 1-14). Caxambu: ANPED.
- Grinspun, M. P. S. Z. (2003). O papel da Orientação Educacional diante das perspectivas atuais da escola. In M. P. Grinspun (Org.), *Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola* (pp. 69-98). São Paulo: Cortez.
- Jacobi, J. (2013). *A psicologia de C.G. Jung: uma introdução às obras completas*. Petrópolis. Vozes.
- Larossa, J. (2015). Ferido de realidade e em busca de realidade. Notas sobre linguagens da experiência. In J. Larossa (Org.), *Tremores escritos sobre experiência* (s.p.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Regimento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Seropédica* (2015). Seropédica, RJ: Diário Oficial.
- Reis, R. S. (2018). *Psicologia complexa e orientação educacional: um resgate emocional, educacional e social de adolescentes em Seropédica* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, não publicada).
- Silva, G. C. (no prelo). A Escrita como Representatividade do Contexto Educacional e Social. In M. Grinspun, & R. Reis (Ed.), *Orientação Educacional & Psicologia Complexa: atitudes transdisciplinares diante da defasagem escolar* (s.p.). Rio de Janeiro: WAK editora.
- Silva, N. S. (2002). *O mito em Ernst Cassirer e Carl Gustav Jung: uma contribuição à compreensão do ser do humano*. Rio de Janeiro, Brasil: Litteris.
- Silva, N. S., & Reis, R. S. (no prelo). *Eu, Tu E Eles: O Desfecho da História*. In M. Grinspun, & R. Reis (Ed.), *Orientação Educacional & Psicologia Complexa: atitudes transdisciplinares diante da defasagem escolar* (s.p.). Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Silva N. S., Reis R. S, Oliveira, T. R. A., & Arruda, V. C. (no prelo). Grupo Terapêutico Temático (Gt2): Práticas Da Psicologia Complexa No Espaço Escolar. In M. Grinspun, & R. Reis (Ed.), *Orientação Educacional & Psicologia Complexa: atitudes transdisciplinares diante da defasagem escolar*. (s.p.). Rio de Janeiro, Brasil: WAK editora.
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

## 19.

# Educação Global no Âmbito da Formação de Professores: Perspetivas e Desafios na Cartografia de Investigações Brasileiras e Portuguesas

Luciana Mesquita<sup>1</sup>

Cristina Manuela Sá<sup>2</sup>

### Resumo

A educação global tem sido enquadrada como uma resposta do campo educativo a questões complexas que afetam cidadãos em todo o mundo, tais como o colapso climático, as guerras, as crises migratórias e a exploração do trabalho humano no contexto das novas relações internacionais. O combate a essas questões requer uma abordagem educativa que vá além da formação académica e profissional e promova a consciencialização desses problemas, o exercício do pensamento crítico, além de valores como justiça social, paz e sustentabilidade ambiental. Nesse contexto, a formação de professores representa um dos campos conclamados a rever conceções e práticas. Considerando esse enquadramento, este artigo apresenta os resultados de uma revisão sistemática de estudos brasileiros e portugueses sobre a educação global no contexto da formação de professores. Os objetivos específicos foram os de: a) caracterizar as publicações a partir da autoria, espaço de publicação, objetivos colocados e contextos educacionais envolvidos; e b) identificar mais-valias e desafios reportados na adoção da perspetiva de educação global. Uma leitura geral dos resultados levanta a hipótese de a educação global, no Brasil, ainda se fazer presente apenas no discurso teórico, não tendo sido registados estudos empíricos sobre o tema, ou tratar-se de uma noção discutida através de diferentes conceitos. Em Portugal, por sua vez, a educação global atualmente encontra-se mais centrada na formação inicial de professores. Todos os estudos reportaram mais-valias na adoção da educação global nos seus respetivos contextos.

**Palavras-chave:** Educação Global; Cidadania Global; Formação de Professores.

### Global Education in the Field of Teacher Education: Perspectives and Challenges in Brazilian and Portuguese Researches

#### Abstract

Global education has been framed as a response to complex issues that affect citizens around the world, such as climate collapse, war, the immigration crisis and super-exploitation of human labour in the context of international relations. These issues claim an approach towards an education broader than academic and professional; an education that promotes awareness of the world's problems, critical thinking, besides values such as social justice, peace, and environmental sustainability. Within this context, teacher education is one of the fields mobilized to review concepts and practices. Considering this framework, this paper addresses a systematic review of Portuguese and Brazilian empirical studies on global education in the teacher education context. The specific purposes were: a) to characterize the publications according to the authorship, context of publication, objectives, and educational fields involved; and b) to identify gains and challenges reported in the adoption of the global education perspective in the involved formative contexts. Results suggest that global education in Brazil may be still in the theoretical discourse, with no existent empirical studies yet, or may be discussed through different concepts. In Portugal, it is still a discussion centred on initial teacher education. All the studies reported gains of the adoption of the global education perspective in the respective formative contexts.

**Keywords:** Global Education; Global Citizenship; Teacher Education.

---

<sup>1</sup> CIDTFF - Universidade de Aveiro. E-mail: lucianamesq@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade de Aveiro - CIDTFF. E-mail: cristina@ua.pt

## **1. Introdução**

A consolidação de um olhar globalizado sobre o mundo tem vindo a tornar mais presentes questões contemporâneas que afetam a todos, tais como o colapso climático, conflitos bélicos, novas formas de exploração humana no contexto das relações internacionais. Face a questões dessa natureza, o campo educativo tem vindo a ser convocado, sobretudo no âmbito de políticas transnacionais, a estabelecer um olhar mais abrangente sobre a formação, no sentido de promover valores ancorados, entre outros, na solidariedade, responsabilidade social e cidadania global. Essas novas demandas têm expetáveis ressonâncias na formação de professores, campo de atuação das autoras deste estudo.

Partindo dessas observações, este estudo propõe-se a realizar uma revisão sistemática de artigos sobre a educação global, procurando estabelecer um diálogo entre Brasil e Portugal. Dentro desse propósito, o objetivo geral colocado foi o de realizar um levantamento de estudos empíricos sobre a educação global na formação de professores publicados nos dois países. De modo específico, procurou-se: a) caracterizar os textos quanto à autoria (quem escreve?), à natureza da publicação (onde são publicados e para que público?), aos objetivos colocados (o que pretendem?) e aos contextos educativos envolvidos (em que lugares são realizados?); e b) identificar mais-valias e desafios reportados na adoção da perspectiva de educação global nos contextos formativos envolvidos.

Este texto inicia-se com uma discussão teórica sobre os principais conceitos e valores envolvidos neste estudo. Em seguida, apresentam-se os parâmetros dentro dos quais foram selecionados os estudos que serviram de base para esta revisão sistemática e, na sequência, a apresentação e discussão dos mesmos. Por fim, sintetizam-se os resultados e são apresentadas algumas linhas conclusivas.

## **2. Educação global: conceito, valores e demandas para a formação docente**

A experiência de globalização que tem vindo a ser construída historicamente assenta-se em paradoxos. Assiste-se, por um lado, ao estreitamento das interações entre os sujeitos de diferentes partes do globo e, por outro, a um agravamento da competição entre as diferentes nações (Giddens, 2010; Wolton, 2004), tudo isso mediado por um princípio de exploração humana sobre a natureza e outros sujeitos. Por essa via, a evidenciação mais alargada de realidades locais resulta das mesmas redes de comunicação que são criadas e estreitadas pela globalização, que também permitem que questões globais, tais

como conflitos bélicos, pobreza, injustiça social, colapso climático, entre outras, se tornem preocupações presentes no cotidiano de cada vez mais pessoas (Holden & Hicks, 2007).

Nesse panorama, a educação global tem vindo a ser uma resposta encontrada por diferentes campos educacionais para fazer frente a tais preocupações (Conselho da Europa, 2010; Holden & Hicks, 2007; Patrick, Mcqueen, & Reynolds, 2014). Trata-se de uma abordagem educativa pautada por uma formação mais abrangente que a estritamente académica e/ou profissional, que visa promover nos aprendentes uma visão mais vasta e consciente sobre o mundo. Nesse âmbito, emerge a necessidade de formar sujeitos conscientes da diversidade cultural, das interdependências entre os diferentes povos, das questões sociais, ambientais, políticas e económicas que a todos afetam. Nessa mesma via, reflete-se sobre possibilidades de ação individual e coletiva pautadas em valores como a justiça social, a paz e a sustentabilidade ambiental (Patrick, Mcqueen, & Reynolds, 2014). Em síntese, o *Guia Pático para a Educação Global* (Conselho da Europa, 2010) estabelece uma base conceitual que procura agregar os valores essenciais da educação global:

A **educação global** é uma perspetiva educativa que decorre da constatação de que os povos contemporâneos vivem e interagem num mundo cada vez mais globalizado. Esse facto faz com que seja crucial dar aos aprendentes oportunidade e competências para refletirem e partilharem os seus próprios pontos de vista e papéis numa sociedade global e interligada, bem como compreenderem e discutirem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e de agir. (Conselho da Europa, 2010, p. 10, destaque dos autores)

A partir dessas premissas, entidades ligadas à formulação de políticas transnacionais - em particular a Comissão Europeia, o Conselho da Europa e a Oxfam - desencadearam um movimento orientado pelos valores acima descritos. No contexto europeu, a educação global foi consagrada através da *Declaração de Maastricht sobre a Educação Global*, publicada em 2002, que registou o compromisso de autoridades governamentais e de representantes da sociedade civil com a formação de cidadãos globalmente conscientes e responsabilmente atuantes. Assinala-se, contudo, que a abordagem à educação global tem uma tradição mais antiga em países de língua inglesa (Lourenço, 2017).

Para auxiliar profissionais da educação, essas organizações transnacionais têm procurado definir competências a desenvolver, conhecimentos a difundir e valores a promover no âmbito da educação global (European Commission, 2018). Em paralelo, têm sido produzidas orientações e instrumentos para oferecer suporte a profissionais da educação na implementação dessa proposta educativa que demanda um processo de ensino e aprendizagem diferente do tradicional (Conselho da Europa, 2010; Oxfam, 2015).

A nível de políticas curriculares locais, importa destacar o caso de Portugal com o documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017), que estabelece, nas suas orientações, uma ressonância de valores alicerçados na educação global.

Com efeito, a educação global instaura e reforça uma perspetiva educativa desafiante para educadores/professores, no sentido de lhes demandar uma revisão das suas práticas para evidenciar e incluir uma dimensão global nas mesmas. Não se trata puramente de acrescentar, mas de conceber o currículo de uma outra forma, com aprendizagens mais socialmente e globalmente contextualizadas e não puramente centradas em conteúdos universais desligados de questões sociais e ambientais presentes no mundo. Essa revisão dos currículos escolares demanda igualmente uma revisão dos currículos de formação docente, de modo que neles também se contemple uma educação global.

De acordo com Zeichner (2010, com base em Villegas & Lucas, 2002), importa desenvolver nos professores a consciência sociocultural, que leva o sujeito a compreender que a sua forma de agir, pensar e ser está intrinsecamente ligada a um conjunto de circunstâncias que o(a) constituem como pessoa (entre as circunstâncias incluem-se lugar de origem, cor de pele, nacionalidade, género, classe social, entre outras muitas variáveis). Essa relativização a respeito da própria visão de mundo pode fomentar a abertura ao Outro e à possibilidade de diálogos interculturais. Tendo em conta isso, o perfil de docente associado à educação global é o de um profissional autoconsciente, imbuído de saberes abrangentes sobre questões globais, aberto às diversas formas de expressão cultural e portador de um sentido crítico de justiça social. Goodwin (2010) acrescenta a esse perfil o necessário conhecimento pedagógico de conteúdo, que diz respeito a teorias, métodos de ensino e ao desenvolvimento curricular, capaz de mobilizar outras dimensões do conhecimento profissional, mas que também constitui o cerne da maestria de desconstruir conhecimentos científicos e de trabalhá-los em sala de aula.

Tendo em conta esse panorama, importa lançar um olhar sobre as experiências que têm vindo a ser implementadas no campo da educação global, particularmente na formação de professores. Sustentado nesta premissa, o presente estudo procura apresentar uma síntese de investigações que têm vindo a focar experiências formativas ancoradas nos conceitos e valores aqui apresentados. Os parâmetros e limites metodológicos são apresentados a seguir.

### **3. Metodologia: especificando os parâmetros da pesquisa**

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática de estudos empíricos sobre a educação global no âmbito da formação de professores e assume como

objetivo geral traçar um panorama das discussões que têm vindo a ser desenvolvidas nesse campo, tendo como referência Brasil e Portugal. Como objetivos específicos, pretende-se:

- Caracterizar os estudos quanto a aspetos de autoria, natureza da publicação, objetivos e contextos educacionais envolvidos; e
- Identificar as mais-valias e desafios reportados no processo de desenvolvimento de uma perspetiva de educação global nos contextos formativos envolvidos.

Para a recolha dos estudos a compor o *corpus* de análise, realizaram-se, durante os meses de abril e maio de 2019, pesquisas em duas bases de dados – uma portuguesa e outra brasileira – com base em parâmetros de busca idênticos. As bases de dados consideradas foram o portal RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal<sup>3</sup>) e o portal Oasisbr<sup>4</sup>, do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), ambos de acesso aberto e gratuito por meio da internet.

Nas bases de dados consideradas, a pesquisa foi guiada pela palavra-chave “educação global” presente em títulos e no assunto dos textos indexados nas plataformas. Não se estabeleceu um período temporal específico e as buscas incluíram recursos portugueses e brasileiros. Como resultado, foram encontrados 25 textos na base de dados RCAAP e 19 textos na Oasisbr, que então tiveram os seus resumos integralmente lidos.

A partir da leitura dos resumos, foram selecionados para compor o *corpus* desta síntese integrativa os textos que atendiam, individualmente, aos seguintes critérios:

- Basear-se em estudo(s) realizado(s) no âmbito temático da educação global, tal como aqui foi discutida;
- Assumir como ponto de partida experiências empíricas, ou seja, ter como recurso a recolha de dados em contextos educativos;
- Abranger, entre os contextos educativos envolvidos, a formação inicial ou contínua de professores;
- Não se encontrar duplicado na pesquisa realizada na base de dados;
- Encontrar-se integralmente em acesso aberto.

A partir destes critérios, foram selecionados para análise 12 estudos indexados no portal RCAAP e 09 estudos indexados no portal Oasisbr, totalizando-se 21 textos. Procedeu-se, então, à exclusão de textos duplicados entre as duas plataformas, o que

---

<sup>3</sup> <https://www.rcaap.pt/>

<sup>4</sup> <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>

resultou num número final de 12 estudos<sup>5</sup> a serem alvo de análise nesta síntese integrativa (e cujas informações gerais encontram-se no Quadro 2).

Discutidos os passos metodológicos deste estudo, apresentam-se, de seguida, os seus resultados.

#### **4. A educação global na formação de professores: panorama de estudos brasileiros e portugueses**

##### ***4.1. Sobre o processo de seleção: uma breve reflexão sobre os textos não incluídos na análise***

Uma análise do processo de exclusão dos artigos pode oferecer subsídios para uma primeira reflexão sobre a produção bibliográfica que tem vindo a ser registada em torno da ideia-chave “educação global”. No âmbito deste estudo, que se propõe a realizar uma síntese integrativa de artigos, a partir dos parâmetros de busca anteriormente descritos, chegou-se a recolher um total de 44 textos (25 a partir do portal RCAAP e 19, do Oasisbr). Deste total, 23 (13 do RCAAP e 10 do Oasisbr) foram excluídos pelos critérios de inclusão/exclusão colocados – valores considerados antes da exclusão dos resultados duplicados entre as duas plataformas.

Tendo em conta que um número considerável dos textos encontrados a partir da busca realizada na RCAAP (52% dos textos) e no Oasisbr (cerca de 53%) não atendia aos critérios colocados por este estudo, importa lançar ainda que um breve olhar sobre os mesmos. Por decorrência, reflete-se sobre os parâmetros desta revisão sistemática e, ao mesmo tempo, sobre a forma como o tema “educação global” tem vindo a ser espelhado em diferentes textos – inclusive aqueles que não fizeram parte do presente estudo e cujos principais resultados de análise são reportados no próximo subtópico.

No quadro a seguir apresentamos informações gerais dos textos excluídos a partir dos critérios deste estudo.

---

<sup>5</sup> Os 09 estudos resultantes da plataforma Oasisbr também surgiram nos resultados da RCAAP.



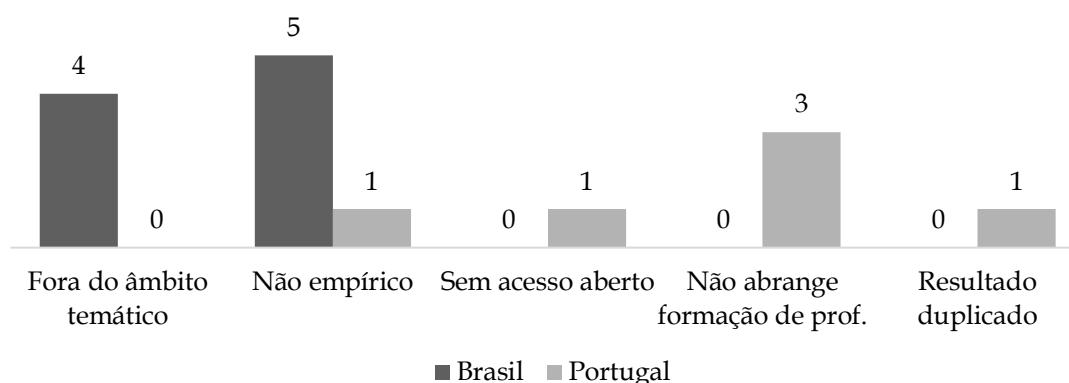
Quadro 1: Informações gerais dos textos excluídos a partir dos critérios do estudo

#	Ano de publicação	Natureza do documento	País de publicação	País de realização do estudo	Base(s) de dados	Critério(s) de exclusão
1	2019	Artigo de periódico	Brasil	Não se aplica	Oasisbr	Não empírico
2	2018	Artigo de periódico	Brasil	Não se aplica	Oasisbr	Fora do âmbito temático
3	2018	Artigo de periódico	Brasil	Portugal	RCAAP	Fora do âmbito temático
4	2018	Artigo de periódico	Portugal	Portugal	RCAAP	Resultado duplicado
5	2018	Relatório de estágio	Portugal	Portugal	RCAAP; Oasisbr	Não abrange formação de professores
6	2017	Capítulo de livro	Portugal	Não se aplica	RCAAP; Oasisbr	Não empírico
7	2016	Artigo de periódico	Brasil	Não se aplica	RCAAP	Não empírico
8	2016	Artigo de periódico	Portugal	Portugal	RCAAP; Oasisbr	Não abrange formação de professores
9	2016	Documento de congresso (apresentação)	Portugal	Portugal	RCAAP	Não abrange formação de professores
10	2014	Artigo de periódico	Brasil	Não se aplica	RCAAP; Oasisbr	Não empírico
11	2014	Artigo de periódico	Brasil	Brasil	RCAAP; Oasisbr	Fora do âmbito temático
12	2014	Artigo de periódico	Brasil	Brasil	RCAAP; Oasisbr	Fora do âmbito temático
13	2013	Artigo de periódico	Brasil	Não se aplica	RCAAP; Oasisbr	Não empírico
14	2013	Resenha de livro	Brasil	Não se aplica	RCAAP	Não empírico
15	2009	Dissertação de mestrado	Portugal	Portugal	RCAAP; Oasisbr	Sem acesso aberto

Uma primeira observação a ser feita tem a ver com a quantidade real de estudos não considerados nesta síntese. Após realizar um cruzamento entre os resultados da busca nas duas bases de dados consideradas, apurou-se que, de facto, 15 textos não atenderam aos critérios de inclusão. Desse conjunto, é de se destacar a grande representatividade dos artigos publicados em revistas científicas (artigos de periódicos), que corresponde a 10 dos 15.

Apurando os critérios que levaram à exclusão dos textos do *corpus* deste estudo, observa-se que os mais frequentemente conclamados foram, em primeiro lugar, a natureza não empírica dos estudos reportados e, em segundo lugar, a temática não passível de inclusão na abrangência da *educação global*, tendo em conta os contornos teóricos acima definidos, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição dos textos excluídos por critério de exclusão e por país de publicação



Justificamos a exclusão dos artigos não empíricos, ou seja, aqueles que não se valeram de dados recolhidos junto a contextos educativos reais, porque a partir dos mesmos não seria possível concretizar o objetivo geral colocado a este estudo, que assinala, à partida, o escopo de fazer um levantamento de estudos empíricos. Em particular, regista-se, nesta revisão sistemática, o interesse de identificar, em experiências concretas, mais-valias e desafios que são reportados ao se adotar a perspetiva da educação global. Assim, apesar de estudos de cunho teórico ou ensaístico sobre a educação global terem valia para uma análise mais detida sobre as discussões epistemológicas e outras que têm vindo a ser desenvolvidas, não serviriam aos propósitos específicos deste estudo.

Em relação ao âmbito temático dos textos que foram excluídos por essa base de critério, registamos uma ampla abrangência de assuntos abordados. Nos fundamentos da exclusão, está o emprego da palavra *global* no contexto da educação, e não só, para denotar uma noção de *globo* ou *hemisférios globais* (textos n.º 2 e n.º 11 do Quadro 1) simplesmente, ou a ideia de inclusão de todos os aspetos relevantes a uma situação específica (texto n.º 3, no contexto da educação de adultos, e texto n.º 12, na educação especial).

Importa destacar, por fim, a grande representatividade de textos brasileiros entre aqueles que foram excluídos do *corpus* (os mesmos correspondem a 9 dos 15 excluídos, conforme se observa no Gráfico 1). A partir de uma observação dos critérios que determinaram a exclusão dos mesmos, pelo menos duas hipóteses podem ser lançadas. Uma primeira constrói-se a partir da ideia de que a maior parte dos estudos brasileiros sobre educação global ainda estejam mais centrados na discussão teórica, particularmente na identificação de conceitos e no reconhecimento de políticas supranacionais que reforcem essa nova abordagem educativa.

Uma segunda hipótese, que não exclui a primeira, recai na possibilidade de haver um viés metodológico neste estudo na seleção de uma expressão de tradição europeia/

/anglo-saxônica (Lourenço, 2017) para guiar as pesquisas por publicações portuguesas e brasileiras: a *educação global*. A partir desta primeira decisão metodológica, que não deixa de representar um olhar eurocêntrico, pode-se ter condicionado a identificação de estudos brasileiros que, embora adotem outras expressões denominativas, centrem-se nas mesmas matérias que aqui tributamos à educação global. A se confirmar essa hipótese, resta saber que expressões a educação global assume no Brasil, matéria a ser explorada por estudos futuros.

Assim, tendo em conta os limites deste estudo, apresentamos, a seguir, os resultados da análise aos textos selecionados para a revisão sistemática proposta neste texto.

#### 4.2. Sobre os textos que compõem o corpus desta análise sistemática

O *corpus* deste estudo é formado por 12 estudos que contemplam os critérios de seleção estabelecidos para esta análise sistemática, ou seja, atendem às seguintes características gerais: a) baseiam-se em estudo realizado no âmbito temático da educação global; b) assumem como ponto de partida experiências empíricas, entre outros ambientes educativos, a formação (inicial ou contínua) de professores; c) são inéditos; e d) encontram-se integralmente em acesso aberto.

Os 12 estudos considerados são os que se seguem:

Quadro 2: Informações gerais dos estudos selecionados

#	Autor(a/es/as)	Ano de publicação	Natureza do documento	Estatuto dos autores	Contextos educacionais envolvidos
1	Andrade, A. I. Martins, F.	2018	Artigo de periódico	Docente do Ensino Superior Docente do Ensino Superior	Ensino Superior
2	Azevedo, M. A.	2018	Relatório de estágio	Professora em formação inicial	1.º ciclo do EB (4.º ano de escolaridade)
3	Figueiredo, A. C.	2018	Relatório de estágio	Professora em formação inicial	1.º ciclo do EB
4	Lopes, A. L. P.	2018	Relatório de estágio	Professora em formação inicial	1.º ciclo do EB
5	Sá, C. M. Mesquita, L.	2018 (a)	Artigo de periódico	Docente do Ensino Superior Docente do Ensino Superior	Ensino Superior
6	Sá, C. M. Mesquita, L.	2018 (b)	Artigo de periódico	Docente do Ensino Superior Docente do Ensino Superior	Ensino superior
7	Silva, F. P. Andrade, A. I.	2018	Artigo de periódico	Professor em formação inicial Docente do Ensino Superior	1.º ciclo do EB

#	Autor(a/es/as)	Ano de publicação	Natureza do documento	Estatuto dos autores	Contextos educacionais envolvidos
8	Simões, A. R. Tomaz, C.	2018	Artigo de periódico	Docente do Ensino Superior Docente do Ensino Superior	Ensino Superior
9	Magalhães, M. Aires, L.	2017	Artigo de periódico	Investigadora Investigadora	Contexto não-formal
10	Vaz, A. R. C.	2017	Relatório de estágio	Professora em formação inicial	Educação pré-escolar
11	Magalhães, M.	2015	Dissertação de mestrado	Investigadora	Contexto não-formal
12	Marques, E. F.	2015	Dissertação de mestrado	Professor do Ensino Secundário	Ensino Secundário

A seguir apresentam-se os resultados da análise realizada.

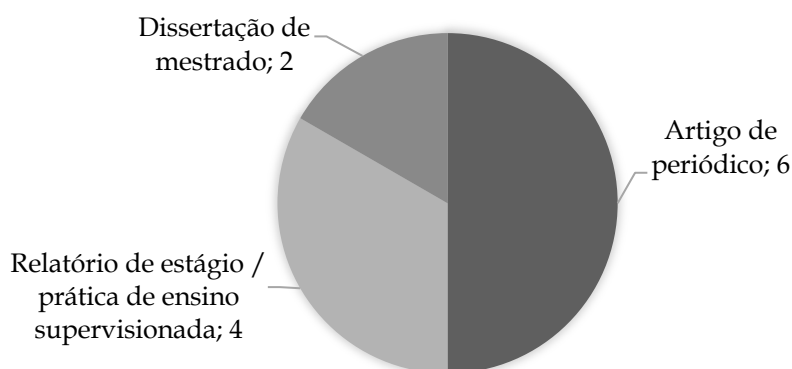
#### 4.2.1. Caracterização geral dos estudos

Tendo em consideração os 12 estudos selecionados para esta análise sistemática, importa, neste momento, traçar um perfil do conjunto dos textos, tendo em consideração os seguintes aspetos: a procedência (Brasil/Portugal), a natureza da publicação, o ano de publicação, os estatutos dos autores e os âmbitos educativos envolvidos.

Tendo em conta a procedência dos estudos, procurou-se realizar uma análise tendo em conta dois aspetos: o país de realização do estudo e o país de publicação do mesmo. Tendo em conta o *corpus* desta análise, todos os textos considerados são resultado de estudos realizados em Portugal, local onde também foram publicados.

Quanto à natureza da publicação, pode-se observar, numa leitura geral ao Gráfico 2, que metade dos textos (6 dos 12) são artigos publicados em revistas indexadas. Entre os demais textos, destacam-se aqueles resultantes da atividade de estágio supervisionado, no âmbito da formação inicial de professores/educadores. Os relatórios de estágio com projetos de investigação integrados correspondem, assim, ao segundo maior grupo desta amostra (4 dos 12 textos). Os dois textos restantes advêm dos requisitos para a conclusão de mestrados académicos.

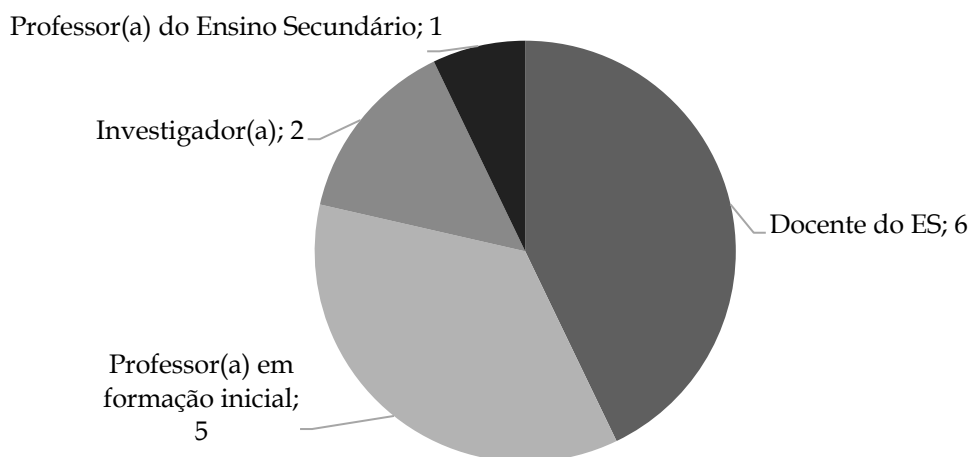
Gráfico 2: Natureza das publicações



Em relação ao ano de publicação dos textos, destaca-se a atualidade dos mesmos, registando-se o estudo mais antigo no ano de 2015. Importante não desconsiderar, contudo, que o texto mais antigo publicado sobre esta temática remonta a 2009 e não faz parte desta análise apenas por não se encontrar em acesso aberto. A atualidade do grupo considerado é ainda reforçada pela observação de que a grande maioria dos mesmos (8/12) foi publicada no ano de 2018.

Entre as autorias associadas aos 12 textos, importa observar que, *grosso modo*, trata-se de 18. No entanto, não considerando as duplicações (ou seja, autores que surgem associados a mais de um dos textos), calculam-se 14 autores, no total. Entre esses autores, destacam-se dois grandes grupos: docentes do Ensino Superior (6) e futuros professores / professores em formação inicial (5), tal como destaca o Gráfico 3, abaixo.

Gráfico 3: Estatutos dos 14 autores dos estudos

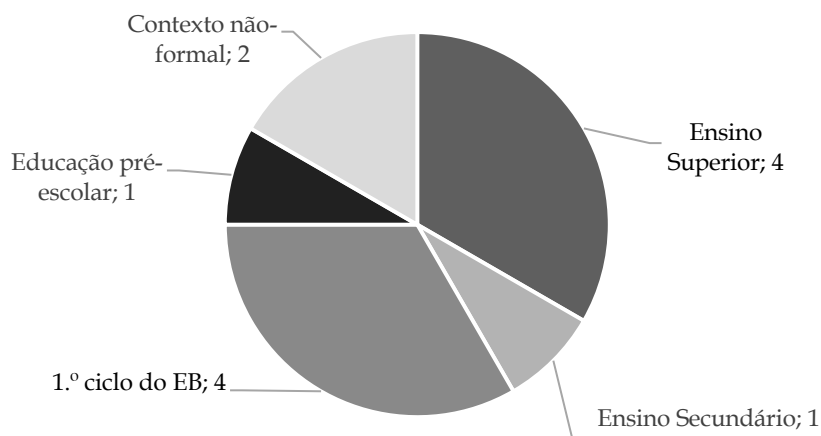


Em menor escala surgem investigadoras (2) e um professor do Ensino Secundário.

Com base nos dados até então apresentados, observa-se uma significativa participação da formação inicial na elaboração de estudos contextualizados na educação global, com destaque para os próprios futuros professores nesse processo. No âmbito da formação contínua de professores, o único registo encontrado situa-se no estudo de Marques (2015), docente do Ensino Secundário que desenvolveu a sua investigação nesse mesmo contexto para cumprimento de requisitos de conclusão de um mestrado. Importa destacar ainda que todas as 6 autoras docentes do Ensino Superior se ocupam da formação de professores, tendo desenvolvido os seus estudos em turmas nas quais lecionavam. Trata-se de uma decorrência expetável, tendo em conta que um dos critérios de seleção dos textos restringia a busca a estudos relacionados com a formação de professores.

Tendo em conta os contextos educacionais abrangidos pelos estudos, encontra-se uma pequena vantagem dos estudos desenvolvidos no contexto de escolas e jardins-de-infância em relação aos contextualizados no Ensino Superior, tal como se depreende pelo gráfico a seguir.

Gráfico 4: Contextos educacionais envolvidos pelos estudos



Em atenção à categorização realizada pelo presente estudo, vale destacar que, entre os estudos classificados como contextualizados no Ensino Superior, por envolverem futuros professores em atividades de estágio, incidentalmente alguns recaem também sobre outros níveis de ensino. Nesta situação se enquadram os estudos de Andrade e Martins (2018), que inclui o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e a educação pré-escolar; de Sá e Mesquita (2018b), que se debruça sobre planificações realizadas por futuras professoras para o 1.º CEB e a educação pré-escolar; e, finalmente, o estudo de Simões e Tomaz (2018), que tem como sujeitos estagiários a desenvolver as atividades no 1.º CEB. De destacar que todas essas investigações foram realizadas por docentes do Ensino Superior.

É importante notar também que os estudos realizados nos contextos da educação pré-escolar (Vaz, 2017) e do 1.º CEB (Azevedo, 2018; Figueiredo, 2018; Lopes, 2018; Silva & Andrade, 2018) representam relatórios de estágio realizados nesses contextos ou, no caso de um deles (Silva & Andrade, 2018), advém de uma atividade de estágio supervisionado. O Quadro 3 introduz uma leitura mais ampla da distribuição dos estudos por contextos educativos envolvidos e pelo estatuto dos seus autores.

Quadro 3: Distribuição dos estudos por estatuto dos autores e contextos educativos envolvidos

	Ensino superior	Ensino Secundário	1.º ciclo do EB	Educação pré-escolar	Contexto não-formal	Total
<b>Docente(s) do ES apenas</b>	Andrade & Martins (2018); Sá & Mesquita (2018a, 2018b); Simões & Tomaz (2018)	–	–	–	–	<b>4</b>
<b>Investigador(a/es) apenas</b>	–	–	–	–	Magalhães (2015); Magalhães & Aires (2017)	<b>2</b>
<b>Professor(a) em formação inicial</b>	–	–	Azevedo (2018); Figueiredo (2018); Lopes (2018)	Vaz (2017)	–	<b>4</b>
<b>Professor(a) em formação inicial + Docente do ES</b>	–	–	Silva & Andrade (2018)	–	–	<b>1</b>
<b>Professor(a) do Ensino Secundário</b>	–	Marques (2015)	–	–	–	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>12</b>

Também é de se notar a pequena representatividade de estudos realizados em contextos não-formais de aprendizagem. No *corpus* do presente estudo, registam-se apenas dois (Magalhães, 2015; Magalhães & Aires, 2017), que focalizam cursos de formação on-line na área da educação intercultural, cuja autoria é composta exclusivamente por investigadoras.

De um modo geral, contudo, desponta uma escassez de estudos contextualizados no 2.º e 3.º CEB e no Ensino Secundário, além de estudos realizados por professores já inseridos na profissão.

#### 4.2.2. Métodos e conclusões dos estudos sobre educação global

Introduzindo um segundo nível de análise, este mais focado no conteúdo dos textos selecionados, importa discutir neste momento os objetivos colocados pelos estudos, aspetos relacionados com a orientação metodológica seguida pelos mesmos e as principais conclusões a que chegaram. Em última análise, pretende-se identificar as mais-valias e os desafios reportados na adoção da educação global como perspetiva orientadora dos contextos formativos envolvidos.

As *questões centrais* em que se ancoram os estudos analisados podem ser divididas em quatro grandes grupos:

- Como os professores/educadores constroem conhecimento profissional para a educação global e como os indícios desse processo podem melhorar práticas de formação (Andrade & Martins, 2018);
- Que conceções têm futuros professores/educadores sobre educação global (Sá & Mesquita, 2018a) e como as mesmas são espelhadas em planificações de atividades educativas na área da língua portuguesa (Sá & Mesquita, 2018b);
- Como articular aprendizagens na área da língua portuguesa com o desenvolvimento da cidadania global (Azevedo, 2018; Figueiredo, 2018; Lopes, 2018);
- De que forma uma intervenção didática, um curso ou um programa de formação pode promover a formação de cidadãos globais ou com competências interculturais (Silva & Andrade, 2018; Simões & Tomaz, 2018; Magalhães, 2015; Magalhães & Aires, 2017; Vaz, 2017); e, nesse âmbito, particularmente como educar para a cidadania global através de diferentes conteúdos curriculares de diferentes disciplinas (Marques, 2015).

A partir dessas questões, os diferentes estudos colocaram *objetivos* que situam num equilíbrio entre compreender e intervir. Tendo como inspiração as categorias *compreender*, *intervir* e *avaliar*, identificadas pela equipa do Projeto EMIP (*Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal*), classificamos os objetivos gerais dos estudos em função de duas categorias: a) compreender determinado fenómeno ou contexto para (eventualmente) intervir no mesmo; e b) intervir em determinado fenómeno/contexto para compreendê-lo, conforme o Quadro 4.



Quadro 4: Classificação dos objetivos dos estudos

Compreender para (eventualmente) intervir	Intervir para compreender
Andrade & Martins (2018); Sá & Mesquita (2018a, 2018b); Simões & Tomaz (2018); Magalhães & Aires (2017); Magalhães (2015)	Azevedo (2018); Figueiredo (2018); Lopes (2018); Silva & Andrade (2018); Vaz (2017); Marques (2015)

Tal como se observa, para cada uma das categorias existem seis estudos classificados. De se destacar que essa classificação pode ser considerada artificial, sobretudo se se levar em conta que os estudos classificados na primeira coluna – *compreender para intervir* – fundam-se todos em contextos de intervenção formativa, entretanto com uma postura de compreensão dos fenómenos que ali têm lugar. Por sua vez, os estudos situados na segunda coluna – *intervir para compreender* – assumem-se desde logo interventivos, na medida em que procuram, a partir de ações formativas em diferentes contextos, identificar e analisar mudanças ocorridas.

É importante observar ainda que a distribuição evidenciada no Quadro 4, em comparação com o Quadro 3, demonstra que todos os estudos interventivos têm a autoria de professores ou futuros professores, o que se justifica sobretudo pelo facto de a maioria deles (4/6) corresponder a relatórios de estágio. Por outro lado, os estudos de natureza mais compreensiva são de autoria de docentes do Ensino Superior ou de investigadores.

Quanto à *orientação metodológica* de natureza qualitativa ou quantitativa, regista-se que a grande maioria dos estudos (10) classificam-se como qualitativos. Apenas dois (Magalhães, 2015; Magalhães & Aires, 2017) classificam-se a si próprios como quantitativos com base no facto de apoiarem-se exclusivamente na análise quantitativa de questionários.

A *técnica de recolha de dados* mais empregada pelas diferentes investigações foi a recolha documental, especialmente de documentos produzidos pelos sujeitos participantes dos estudos, tais como reflexões escritas, relatórios, portfolios, desenhos, atividades, entre outros (Andrade & Martins, 2018; Azevedo, 2018; Figueiredo, 2018; Lopes, 2018; Marques, 2015; Sá & Mesquita, 2018a, 2018b; Silva & Andrade, 2018; Simões & Tomaz, 2018; Vaz, 2017). A segunda técnica mais empregada consistiu na observação, participante ou não-participante, com recurso ou não a registos audiovisuais (Azevedo, 2018; Figueiredo, 2018; Lopes, 2018; Marques, 2015; Magalhães, 2015; Magalhães & Aires, 2017; Silva & Andrade, 2018). Trata-se de técnicas clássicas de estudos de natureza qualitativa, particularmente marcadas pelo interesse em registar/recolher perspetivas dos sujeitos participantes e pela presença marcante dos investigadores.

Abordando, por fim, as *conclusões* a que chegaram os diferentes estudos, destaca-se que todos eles encerram as suas considerações em torno de um discurso de defesa das mais-valias da perspectiva de educação global nos processos formativos que reportam. De um modo geral, os estudos concluem direta ou indiretamente que a adoção de uma perspectiva global nos contextos educativos desenvolveu, nos sujeitos participantes (sejam eles formadores, professores em formação ou alunos), conhecimentos, valores e competências relacionadas com a reflexão crítica sobre os problemas globais, resolução pacífica de conflitos, cidadania, responsabilidade social e solidariedade para com pessoas em situações de vulnerabilidade.

Em estudos mais orientados para a experimentação de abordagens ancoradas na educação global, também se concluiu sobre a viabilidade dessas iniciativas nos respetivos contextos. Nessa senda, Azevedo (2018), Figueiredo (2018) e Lopes (2018) registam a possibilidade de trabalhar conteúdos de língua portuguesa numa perspectiva global e Marques (2015), que é possível integrar a educação global e para a cidadania global nos conteúdos curriculares de todas as disciplinas por meio de um trabalho colaborativo de professores no desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Nas investigações realizadas com futuros professores/educadores, em particular, os autores destacam que a adoção de uma perspectiva global no currículo de formação de professores/educadores permite o desenvolvimento de uma consciencialização mais alargada, por parte dos mesmos<sup>6</sup>, sobre a sua própria ação educativa e os seus efeitos sobre os seus alunos. Essa perspectiva mais ampla resultaria de uma reflexão crítica a respeito das finalidades e valores da educação, sobre os desafios que se colocam às sociedades globalizadas e também sobre as metodologias mais adequadas para a promoção da educação e cidadania global (Andrade & Martins, 2018; Sá & Mesquita, 2018a, Simões & Tomaz, 2018).

Nem todos os estudos reportaram dificuldades, obstáculos ou constrangimentos na implementação da perspectiva global nos contextos formativos em causa. Entretanto, entre os registos, enumeram-se, de forma pontual, algumas dificuldades de ordem técnica ou metodológica gerais, passíveis de ocorrer em quaisquer outros estudos, tais como os recursos tecnológicos disponíveis para implementar ações (Azevedo, 2018; Magalhães, 2015; Magalhães & Aires, 2017) ou mesmo dificuldades metodológicas latentes na necessidade de simultaneamente assumir diferentes papéis no projeto de investigação, o

---

<sup>6</sup> Andrade e Martins (2018) propuseram um autoestudo em que, ao analisarem documentos reflexivos de dois futuros professores/educadores dos quais eram supervisoras, também refletiram sobre a formação e sobre o próprio papel enquanto formadoras. Nesse sentido, as suas conclusões incluem-se na reflexão sobre as mais-valias e os obstáculos envolvidos na experiência formativa desenvolvida em torno da educação global.

de investigadora e o de professora estagiária (Figueiredo, 2018), ou de tirar notas (Vaz, 2017).

Em relação aos constrangimentos registados pelos estudos no processo de implementação da perspetiva global, podem-se destacar:

- A limitação temporal dos projetos de intervenção/estudos, sendo o tempo enquadrado como recurso escasso para as intervenções formativas em torno de temas considerados complexos e de aprofundamento necessário (Andrade & Martins, 2018; Azevedo, 2018; Figueiredo, 2018; Lopes, 2018, Magalhães, 2015; Magalhães & Aires, 2017; Simões & Tomaz, 2018);
- A necessidade de mais trabalho formativo no sentido de tornar a educação global menos um discurso estritamente apoiado na teoria e mais uma prática conscientemente incorporada em planificações de ensino (Sá & Mesquita, 2018b);
- A necessidade de mais estudos sobre educação global/cidadania global, no sentido de ser possível estabelecer mais generalizações naturalistas (Azevedo, 2018; Figueiredo, 2018; Lopes, 2018) ou mesmo que ajudem a refletir sobre o porquê de integrar a Educação para a Cidadania Global nos programas de formação (Simões & Tomaz, 2018).

Tendo em conta todas essas considerações, apresentam-se, de seguida, uma síntese do panorama destes estudos e algumas considerações de caráter conclusivo.

## 5. Considerações finais

Percorrendo os resultados da revisão sistemática apresentada neste artigo, importa realçar as linhas mais aparentes da cartografia de estudos que fizeram parte da análise.

Uma primeira linha revela-se na ausência de estudos brasileiros entre os que fizeram parte do *corpus* analisado. Tendo em conta os critérios de inclusão/exclusão colocados por este estudo, admite-se a possibilidade de que tal ausência seja resultado de viés metodológico. Tendo em conta ainda que a ligeira maioria dos textos brasileiros excluídos da análise eram de cunho exclusivamente teórico, lançou-se a hipótese de que os estudos brasileiros sobre educação global estejam centrados nas discussões teóricas, ainda não tendo sido registadas experiências práticas de formação nesse campo – hipótese ainda a ser revista à luz de resultados obtidos a partir da pesquisa a outras bases de dados brasileiras. Outra hipótese recai na possibilidade de a educação global ter vindo a ser tratada por outras expressões ou subtemas que não foram considerados no presente

estudo. Resta explorar, portanto, em futuro estudos, que outras expressões assume a educação global no Brasil.

Em relação aos artigos que compuseram o *corpus* de análise, destaca-se, em primeiro lugar, a atualidade dos mesmos. Trata-se de artigos publicados a partir de 2015, o que permite inferir que a educação global, enquanto temática presente nas investigações, é um tema de exploração recente.

No que diz respeito à autoria desses estudos, registou-se uma grande participação de docentes do Ensino Superior e de professores em formação inicial. Com esse perfil de enunciação, os formatos mais frequentes de publicação dos estudos foram o de artigo de revista científica e relatório de estágio. O público que comunica e para o qual se comunica, portanto, encontra-se sobretudo nos espaços acadêmicos. Entre os contextos educacionais que receberam os estudos, destaca-se o Ensino Superior, particularmente a formação inicial, em investigações guiadas por docentes desse nível de ensino, e o 1.º CEB, em estudos realizados por futuros professores.

No tocante aos objetivos, observou-se um equilíbrio entre os propósitos de intervir e compreender, estando os estudos essencialmente mais interventivos mais nas mãos de futuros professores. A orientação metodológica da grande maioria desses estudos é qualitativa, sendo a recolha documental a técnica de recolha de dados mais utilizada.

Nas conclusões, os diferentes estudos oferecem destaque às mais-valias da adoção de uma perspetiva global nos diferentes contextos formativos envolvidos. Entre essas mais-valias está a maior consciencialização, por parte dos sujeitos participantes, sobre o 'Eu' e sobre o 'Mundo', com destaque para o desenvolvimento de conhecimentos, valores e competências ancorados, entre outros, na reflexão crítica, responsabilidade social e na solidariedade.

Entre os obstáculos/constrangimentos mais citados, esteve, em primeiro plano, a limitação temporal para se desenvolver temas complexos, relativos às questões globais e formativas. Em segundo plano, registou-se o número reduzido de outros estudos sobre educação global com os quais os estudos em causa pudessem dialogar ou mesmo desenvolver reflexões mais críticas sobre a integração da educação global nos currículos de formação.

A partir dessa breve síntese, conclui-se que a educação global, no panorama de estudos empíricos no campo da formação de professores, é um fenómeno de abordagem recente. Portanto, representa um campo aberto a explorações diversas, mas onde já encontra uma pequena base de estudos com os quais pode dialogar. Em relação aos

contextos educativos, encontra-se uma escassez de estudos centrados no 2.º e 3.º CEB e no Ensino Secundário.

Por fim, no que diz respeito à autoria e ao protagonismo, identifica-se uma necessidade de se envolver mais professores inseridos na profissão em dinâmicas formativas/investigativas no âmbito da educação global, uma vez que, até o momento, essa tem sido uma discussão mais encerrada na formação inicial.

## Agradecimentos/Fontes de financiamento

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

## Referências

- Conselho da Europa (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul da Europa. Texto recuperado de [http://nscgloboaleducation.org/images/Resource\\_center/GE\\_Guidelines\\_Portuguese.pdf](http://nscgloboaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Portuguese.pdf)
- European Commission. (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission. Texto recuperado de <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-24-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>
- Giddens, A. (2010). *Sociologia*. 8. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19-32.
- Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13-23.
- Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In A. P. Vilela & A. Moura (Eds.), *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. "Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global"* (pp. 63-92). Braga: Centro de Formação Braga-Sul.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Texto recuperado de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf)
- Oxfam (2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxford: Oxfam GB. Texto recuperado de [https://oxfamwebcdn.azureedge.net/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global\\_Citizenship\\_Schools\\_WEB.ashx](https://oxfamwebcdn.azureedge.net/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global_Citizenship_Schools_WEB.ashx)
- Patrick, K. F., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 470-482.
- Projeto EMIP – Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal. Coordenação: Isabel Alarcão e Maria Helena Araújo e Sá. Referência: POCI e PPCDT/CED/59777/2004.
- Wolton, D. (2004). *A outra globalização*. Algés: Editora Difel.
- Zeichner, K. (2010, June). *Preparing Globally Competent Teachers: a U.S. Perspective*. Keynote presented at the Colloquium on the Internationalization of Teacher Education NAFSA:

Association of International Educators. Kansas City, 2010. Texto recuperado de [https://www.nafsa.org/sites/default/files/ektron/files/underscore/zeichner\\_colloquium\\_paper.pdf](https://www.nafsa.org/sites/default/files/ektron/files/underscore/zeichner_colloquium_paper.pdf)

### Textos analisados

- Andrade, A. I., & Martins, F. (2018). Educação global e diversidade linguística na formação inicial de educadores e professores: da intervenção à (auto)reflexão. *Indagatio Didactica*, 10(1), 47-62. Texto recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10880>
- Azevedo, M. A. (2018). *O lugar da educação para o desenvolvimento e cidadania global no domínio da oralidade: uma experiência no 4.º ano*. Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação. Texto recuperado de <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/2139>
- Figueiredo, A. C. (2018). *A educação para o desenvolvimento e para a cidadania global no currículo de português: relato de experiência numa turma de 4.º ano* (Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Recuperado de <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/2138>
- Lopes, A. L. P. (2018). *A importância da coesão textual na produção escrita: uma articulação possível com a educação para o desenvolvimento e cidadania global*. (Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Texto recuperado de <http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/2151>
- Magalhães, M., & Aires, L. (2017). A educação global e o diálogo intercultural em contexto de aprendizagem online: os cursos de educação global. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 5, 75-93. Texto recuperado de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7018>
- Magalhães, M. (2015). *A educação global e o diálogo intercultural em contexto de aprendizagem online: os cursos de educação global* (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta). Texto recuperado de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5523>
- Marques, E. F. (2015). *Do pensar ao agir: fundamentos para um projeto de educação para a cidadania global no Ensino Secundário* (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Lisboa). Texto recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/22487>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2018a). Desempenho de futuros professores na planificação de situações de ensino/aprendizagem do Português à luz da educação global. *Indagatio Didactica*, 10(1), 63-82. Texto recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10904>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2018b). Representações de futuros professores sobre educação global e a sua operacionalização no ensino de língua materna. *Indagatio Didactica*, 10(5), 129-147. Texto recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11624/9539>
- Silva, F. P., & Andrade, A. I. (2018). Educação para a cidadania global e intercompreensão: reflexões em torno de um projeto desenvolvido no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, 10(1), 83-97. Texto recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10907>
- Simões, A. R., & Tomaz, C. (2018). Educação para a cidadania global e projetos de intervenção na formação inicial de professores/educadores. *Indagatio Didactica*, 10(1), 29-45. Texto recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10838>
- Vaz, A. R. C. (2017). *Educação global no jardim-de-infância: um projeto sobre os valores* (Relatório de Estágio Supervisionado, Universidade de Aveiro). Texto recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/23598>

## 20.

# A Educação Ambiental no Brasil e sua Proposta de Aplicação Formal pela Secretaria de Educação do Distrito Federal

Bernardo Tadeu Machado Verano<sup>1</sup>  
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado<sup>2</sup>  
António Manuel Rochette Cordeiro<sup>3</sup>

### Resumo

Esse estudo realiza uma revisão sobre o tema educação ambiental (EA), desde a concepção do termo, e seu fortalecimento histórico entre as conferências Rio 92 e Rio +20 e sua importância para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Com a estrutura conceitual do tema delineado é apresentado como a EA está estruturada no Brasil e nas das políticas públicas desenvolvidas para sua implementação nos projetos pedagógicos das escolas do Distrito Federal<sup>4</sup>, levando a conclusão que no Brasil e no Distrito Federal a educação ambiental é tratada como eixo transversal, não definindo de maneira clara como ela deve ser abordada em sala de aula pelos professores, que até possuem boas iniciativas, mas são individuais e não um processo de construção coletiva. É necessária uma revisão da política de educação ambiental do Distrito Federal para uma consonância com os projetos políticos pedagógicos de cada escola, para aí sim se ter uma educação efetiva com objetivos e metas mensuráveis no quesito ambiental.

**Palavras-Chave:** Educação Ambiental; Política de Educação Ambiental do Distrito Federal; Objetivos do Desenvolvimento Sustentável 2030, Educação Ambiental no Brasil

### The Environmental Education in Brazil e the Proposal of its Formal Application by the Secretariat of Education of the Federal District

### Abstract

This study reviews the theme of environmental education (EA) from the conception of the term and its historical strengthening between the conferences Rio 92 and Rio +20 and its importance for the objectives of sustainable development. With the conceptual structure of the theme outlined, it is presented how the EA is structured in Brazil and in the public policies developed for its implementation in the pedagogical projects of the schools of the Federal District, leading to the conclusion that in Brazil and the Federal District environmental education is treated as transversal axis, not clearly defining how it should be approached in the classroom by teachers, who even have good initiatives, but are individual and not a process of collective construction. It is necessary to review the environmental education policy of the Federal District in line with the pedagogical policy projects of each school, in order to have an effective education with measurable environmental objectives and goals.

**Keywords:** Environmental Education; Environmental Education Policy of the Federal District; Objectives of Sustainable Development 2030, Environmental Education in Brazil

---

<sup>1</sup> Aluno de Doutorado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - FPCE - da Universidade de Coimbra. E-mail: uc2015220876@student.uc.pt

<sup>2</sup> Professor Doutor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

<sup>3</sup> Professor Doutor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

<sup>4</sup> No Brasil Distrito Federal é território autônomo; dividido em regiões administrativas que dependem economicamente de Brasília a capital do Distrito Federal e do Brasil. (Ministério das Cidades - Minc).

## 1. Introdução

Esse artigo tem como objetivo realizar uma revisão conceitual sobre o tema educação ambiental, relacionar a educação ambiental como uma ferramenta útil a ser utilizada pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) para 2030, trazer uma visão histórica da educação ambiental no Brasil e sua estruturação e como ela vem sendo tratada pela vertente da educação formal dentro do Distrito Federal a nível de Políticas e Projetos, partindo de um levantamento bibliográfico para solucionar os problemas da pesquisa proposta por meio de análise de documentos bibliográficos que podem ser apresentados de diferentes formas (Cervo & Bervian, 1996).

A Educação Ambiental (EA) é um processo onde as pessoas e as comunidades, onde elas estão inseridas, tornam-se conscientes do meio ambiental em que vivem e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, a experiência e a certeza que os torna aptos a tomar decisões, coletivas e individuais, e resolver problemas ambientais. Essa definição foi instituída na Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em 1977, em Tbilisi, na Geórgia.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio - 92, evento ambiental que aconteceu quinze anos após a conferência de Tbilisi, reuniu instituições em torno da formulação de um trabalho intitulado *Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* que estabeleceram alguns princípios (Otero, 2015).

- A educação ambiental é um direito e um dever do cidadão, a EA é dinâmica, nela somos aprendizes e educadores ao mesmo tempo.
- Deve promover a transformação da sociedade e ter seu conhecimento divulgado pelos modos formais, não formais e informal, sempre estimulando o pensamento crítico e inovador em qualquer espaço de aplicação ou tempo.
- Possui um firme propósito de formar pessoas com consciência planetária e local, respeitando a autodeterminação dos povos e nações, integrando conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, convertendo cada oportunidade em experiências educativas.

A Declaração de Tessalônica na Grécia de 1997 reafirma a EA de acordo com o estabelecido em Tbilise e ainda a coloca como sendo a educação para a sustentabilidade, podendo referir-se a ela como educação para o meio ambiente e a sustentabilidade (Barbieri, 2011).



## 2. Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os seus objetivos utilizando os artigos publicados no período de 2000 a 2017.

A abordagem metodológica adotada trata do levantamento da bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre o assunto EA e os objetivos propostos (Marconi & Lakatos, 2012).

Nesse contexto não há uma única maneira de condução da pesquisa de literatura, mas muitos pesquisadores procedem de maneira sistematizada captando, avaliando e resumindo a literatura (Creswell, 2010).

O trabalho utilizou-se dessa abordagem sistêmica na análise dos materiais identificados de forma a caracterizá-los por eixos temáticos mapeando o assunto por tópicos que apresentem uma visão geral do conteúdo existente conforme demonstrado na figura 1.

Figura 1: Trabalhos Divididos por Eixos Temáticos

<b>Eixo temático</b>	<b>Quantidade de Artigos e Legislações</b>
Educação Ambiental e ODS	9
Educação Ambiental no Brasil	12
Educação Ambiental no Distrito Federal	7
Total de Artigos	28

Fonte: O autor

Partindo da categorização os trabalhos foram analisados e relacionados dentro de cada eixo temático, com o objetivo de uma melhor compreensão sobre os caminhos a serem adotados em cada etapa da construção do artigo. Essa divisão permitiu a estruturação em tópicos onde a educação ambiental foi detalhada a cada nível em que o estudo foi analisado e dividido: uma visão atual sobre o assunto, a educação ambiental no Brasil e a educação ambiental no Distrito Federal.

## 3. Uma visão atual sobre a Educação Ambiental

Em 2012 aconteceu a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável e também quatro eventos sobre a II Jornada de Educação Ambiental, que

significaram grandes avanços dentro da visão de educação ambiental (Otero, 2015).

Os eventos foram:

- Lançamento da Rede Planetária para a Educação Ambiental (EA);
- Mesa redonda sobre Educação Ambiental para as cidades sustentáveis na Agenda Rio+20 e Você;
- Tratado de Educação Ambiental;
- Metas do Desenvolvimento Sustentável como Diretrizes nas Iniciativas de Responsabilidade Social Ambiental.

Nesses 20 anos que nos separam dos encontros ambientais que ocorreram no Rio de Janeiro, percebe-se no Brasil um grande crescimento da Educação Ambiental, principalmente na educação formal para o ensino fundamental no Brasil com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a Resolução nº 2, de 15 de Junho de 2012, que estimula a promoção da educação socioambiental por meio de metodologias inovadoras. O cenário da EA no Brasil é percebido com a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), além do início de desenvolvimentos de programas estaduais e municipais sobre o tema (Barbieri, 2011)

Com isso o desafio atual é colocar a educação ambiental como instrumento atuante para alcançar as dezessete metas dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Nilo, 2016). Várias correntes de pesquisas afirmam que o desenvolvimento de novas tecnologias e o crescimento da economia são as partes mais importantes das soluções para o Desenvolvimento sustentável, porém críticos colocam que nada adianta ter novas tecnologias e crescimento econômico sem conscientização social e ambiental, pois em nada afetaria práticas não sustentáveis e o consumismo desenfreado. Para que uma visão maior seja alcançada por todos e como início de debate para a sustentabilidade, a educação ambiental passa a ter um novo pensamento estratégico englobando as vertentes para efetivas transformações sociais, econômicas e ambientais (Kopnina, 2015).

Do ponto de vista acadêmico, a perspectiva da educação era meramente formal. Hoje temos uma educação que precisa se estender ao longo da vida e que tenha o objetivo da aprendizagem, da troca, da partilha de conhecimento que possibilite o enriquecimento do indivíduo (Alcoforado, 2011).

Desse modo, a formação ecológico-ambiental, é percebida como uma educação ao longo da vida com o objetivo de mediar a relação do ser humano consigo mesmo, com os

outros e com o ambiente (Silva, 2008). O território e o tempo onde se desenvolvem as relações entre o homem e o meio ambiente também são variáveis dessa educação transformadora (Magalhães, 2006). Desse pensamento, extrai-se uma mudança profunda no paradigma educacional instituído já que “aprender com a natureza supera e subverte a ideia de aprender para apreender a natureza” (Silva, 2008). Partindo desse princípio, a ecoformação pode ser desenvolvida com atividades que contemplem diferentes perspectivas e espaços de formação, podendo ser realizadas não apenas nas escolas, mas em movimentos associativos, empresas, autarquias entre outros (MARIA, 2010). A Educação Ambiental visualiza a importância dos sistemas ambientais, ecossistêmicos e paisagísticos, para entender sua estrutura e organização (da Silva, 2011).

#### **4. A Educação Ambiental no Brasil**

A EA no Brasil é oficialmente compreendida como processos por onde são construídos valores, conhecimentos, atitudes e comportamentos que levam o indivíduo e a coletividade a desenvolverem competências para a preservação ambiental, do uso comum do espaço físico, necessária para a sustentabilidade socioambiental (Adams, 2013).

O Ministério da Educação (MEC) começou a definir as principais iniciativas relacionadas com a educação ambiental durante o processo preparatório da Rio 92, por meio da Portaria nº 2.421, de 21 de novembro de 1991 que instituiu um Grupo de Trabalho (GT) junto às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) com o objetivo de desenvolver metas e procedimentos para implantação da EA e de viabilizar ações de educação formal via ministério (Dias, 2008).

Analisando a Educação Ambiental nesses princípios, ela deve ser, acima de tudo, um ato político direcionado para a transformação social. Os agentes da educação ambiental possuem dois desafios básicos: o resgate de comportamentos, valores e atitudes sustentáveis positivas e a formação de visão global crítica juntamente com uma visão interdisciplinar dos saberes ambientais (Sorrentino M. , 1998).

A EA é interdisciplinar e multireferenciada, por isso é compartilhada por vários nichos do saber e seus estudiosos (Leff, 2001). Como ela possibilita diversas abordagens, pode representar uma abordagem diferenciada para se repensar antigas práticas sociais. Com isso, ela traz à tona o papel dos docentes como mediadores e transmissores de um conhecimento de base para que os alunos compreendam o meio ambiente global e local. Desse modo, problemas e soluções seriam interdependentes e cada um teria sua cota de responsabilidade na tarefa de construir uma sociedade mais equitativa e ambientalmente sustentável (Jacobi, 2003)

A Educação Ambiental figura no art. 225, inciso VI, da Constituição Federal Brasileira, estabelecendo a “*promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública*”. A EA é um dever do Estado no sentido de promover o direito de um meio ambiente equilibrado, essencial à qualidade de vida e de uso comum do cidadão e da sociedade (Baptista, 2012). Na continuidade dessa lei maior, as constituições estaduais são reflexo da nacional no tópico referente à educação ambiental. Figurando em todas as normas oficiais, a Educação Ambiental não é tema que se limite aos espaços escolares. Pelo contrário, deve se desenvolver em todas as organizações, podendo, inclusive, ser convertida em vantagem competitiva.

Analisando a Educação Ambiental nesses princípios, ela deve ser acima de tudo direcionada para a transformação social. Os educadores ambientais têm dois grandes desafios: de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos. De outro, o estímulo a uma visão global e crítica das questões ambientais (Sorrentino M. , 1998).

Como parte do caráter formativo, a educação ambiental, de acordo com o art. 2º da Lei nº 9795/99, é um tópico permanente na educação nacional e deve ser apresentada, articuladamente, em todas modalidades e níveis, dentro do processo formal e não formal (Adams, 2013).

Ainda segundo a Lei nº 9795/99, os princípios da educação ambiental, que devem balizar os programas formativos das instituições de ensino brasileiras, devem ser de acordo com o quadro 01 abaixo apresentado:

Quadro 01: Princípios e Objetivos da Educação Ambiental no Brasil

Princípios	Objetivos
I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da Inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;	I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II - a garantia de democratização das informações ambientais; III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

Princípios	Objetivos
<p>VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;</p> <p>VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.</p>	<p>V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;</p> <p>VI – o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;</p> <p>VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.</p>

Fonte: (Adams, 2013) – adaptado

Esse é um modelo de educação que propõe uma aprendizagem diferenciada. E, como tal, ela deverá ser inovadora e afinada com o momento atual da sociedade. O modelo estabelece uma aprendizagem de manutenção, mas tem como base a aquisição de critérios, métodos e regras fixas para fazer frente à situação conhecida e recorrente, assim como, para preservar um modo de vida estabelecido (Sorrentino M. T., 2005)

Esse mesmo autor afirma ainda que, uma característica básica da aprendizagem inovadora, de grande importância na Educação Ambiental, é a antecipação, que implica uma orientação preparatória de possíveis contingências e alternativas em longo prazo, preparando as pessoas para a utilização de técnicas, como a previsão, a simulação e a prospectiva de modelos futuros, protegendo, de certo modo, a sociedade. Daí porque esse caráter inovador é diametralmente oposto à realização de uma simples adaptação da aprendizagem de manutenção. Os problemas de uma sociedade complexa e de um meio ambiente de dimensões tão globais seriam incapazes de serem enfrentados com sucesso nesse modelo simplesmente adaptado.

Se concebida no formato inovador, a educação ambiental vai ajudar na superação da ruptura dualista entre natureza e cultura, que tem marcado, durante tanto tempo, a forma ocidental de entender o mundo. No mesmo sentido, é cada vez maior a convicção que essa ruptura pode ser superada no marco de uma educação ambientalista, cuja aceitação ou compreensão significa enfrentar um conflito de valores de enorme importância para a conservação do meio ambiente (Jickling, 2008)

A Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que indicam o sentido de se trabalhar sociedade e meio ambiente concomitantemente estimulando os indivíduos à promoção da educação

socioambiental por meio de metodologias inovadoras. No momento em que as práticas educativas formais e não formais necessitam da observação da natureza e sua manutenção para o alcance da qualidade de vida, a relação entre visão geral e local surge fortalecida. A importância do educador nesse processo, é apoiar e orientar todas as propostas que ocorrem de forma externa às paredes da sala, porque elas é que concretizam a transformação na sociedade (Torales, 2013).

Em face a todo esse cenário a implementação de amplos processos de educação ambiental se constitui na forma mais viável, socialmente e economicamente, para se evitar danos ao meio ambiente e ao princípio da preservação (Toaldo, 2013).

#### ***4.1. Estrutura da Educação Ambiental no Brasil***

A Educação Ambiental almeja a conscientização de toda a população. A todo instante e em todos os lugares possíveis, divulga-se que pequenas ações como fechar a torneira ao escovar os dentes, utilizar baldes para lavar carros, não varrer com mangueira, entre outros, fazem muita diferença para o meio ambiente. Nessa visão, os projetos e programas precisam ter uma perspectiva bastante ampliada, onde ambientes sociais e naturais estejam interligados. E mais: se o fazer sustentável precisa da participação de todos, é preciso planejar em sintonia com as realidades locais (Mello S. S., 2007). Atualmente, em todos os contextos, a preservação dos recursos naturais é uma ação essencial para um desenvolvimento sustentável, pois à medida que a população cresce o consumo também aumenta. A cada dia que passa aumenta também a necessidade de se manter uma conduta sustentável para obter resultados positivos a curto e longo prazo. Problemas como uso indiscriminado, consumo desenfreado e desperdício precisam ser superados. Quando um projeto ou um programa de Educação Ambiental incitam a reflexão e culminam na ação, eles estão aptos a contribuir para esse quadro. Parcerias entre ONGS e governo podem ser uma alternativa para viabilizar os problemas existentes. Nesse contexto, a escola entra como formadora de opinião e planejadora da temática ambiental, onde o papel do educador é ser protagonista para orientar, medir e interagir com o educando no processo de aprendizagem do mesmo (Costa, 2003)

A implantação de marcos legais foi necessária para regular a Educação Ambiental e constituir de forma prática os programas e projetos desenvolvidos nas escolas e na sociedade. Entre eles pode-se citar, por exemplo, a Política Nacional de Educação Ambiental e a Política Nacional do Meio Ambiente.

Os projetos e programas de educação ambiental precisam trazer à tona o tema economia, não o modelo econômico atual e sim um modelo econômico onde se tenha a

internalização dos custos ambientais e sociais dentro das práticas de produção, consumo, descarte e modo de vida, pois muitas vezes ele é deixado de lado, pois não se pode deixar de considerar que problemas ambientais oriundos do modelo econômico vigente. Daí a importância da associação entre teoria e prática nos projetos e programas. Sem ambos não se consegue alcançar o resultado final. A avaliação dos projetos e programas de educação ambiental devem ter como objetivo a possível mudança de conduta no que se fizer necessário para a preservação social, ambiental e econômica, o que torna a educação ambiental um tema transversal dentro da educação em todos os seus níveis (Teixeira, 2013).

A intenção dos Parâmetros Curriculares Nacionais em seu início era começar o enlace entre escola, projeto político-pedagógico e a realidade espaço, tempo: quesitos essenciais da educação para cidadania (Mello S. S., 2007).

Ao se estruturar um sistema de educação ambiental é necessário entender que existe um órgão central formado por um comitê interministerial para o tema onde participam o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA), ambos representados por seus respectivos Departamentos de Educação Ambiental, cada um com sua visão, uma mais educacional e uma mais ambiental, porém ambas respeitando os quesitos das respectivas políticas públicas que as regem. Desse modo pensar em um Sistema Nacional de Educação Ambiental (SISNEA) que participa e orienta outros sistemas de educação ambiental, estaduais e municipais, buscando o fortalecimento da cadeia educativa. Da ação supervisionada do SISNEA surgem os principais pontos do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) abrindo caminhos para internalizar a EA no governo, reforçando os princípios de sustentabilidade propostos na Política de Educação Ambiental, Lei No 9.795 de 27 de abril de 1999 (Barbieri, 2011).

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), tem como a missão edificar e divulgar princípios e diretrizes básicas para a estruturação do Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama). O Sisnama responsável pela execução prática da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em acordo com as políticas de todas as esferas de governo. Dentro das estruturas institucionais dos ministérios federais que regem a educação ambiental, o ProNEA se flexibiliza na implementação da PNEA, fundamentando de vez sua atuação no Sisnama, ou seja, o ProNEA tem o papel duplo de agentes públicos e privados em busca do desenvolvimento sustentável com participação social nas tomadas de decisão e melhorias contínuas das políticas ambientais promovendo a qualidade ambiental e a justiça social (Dias, 2008).

É possível perceber a amplitude do ProNEA e sua abrangência nacional, mas apesar disso sua implementação não fica só a cargo do poder federal e conta com

todos os segmentos sociais e esferas governamentais para sua execução, monitoramento e avaliação.

A educação ambiental é de construção conjunta entre os setores, aberta à participação de todos os atores sociais, incluindo escola e seus profissionais, transversal a todos os conhecimentos, de cunho construtivista levando-se em conta a ecoformação e espaço regional ao qual se está inserido, tem como um dos seus principais pontos a reflexão sobre um agregado social comum e valores por todos estimados, como bem estar ambiental, econômico e social onde nenhuma ação individual deve impactar a conservação da natureza conforme preconizado na Carta de Belgrado, em 1975, onde os agentes públicos podem direcionar novas abordagens de sustentabilidade, porém se a juventude não for receptiva a essa nova abordagem educativa as alterações propostas serão de curto prazo e não representarão mudanças significativas na forma de experienciar o mundo. Essa nova visão vai exigir uma nova relação entre professores e escola, entre escola e comunidade e uma comunidade participativa no sistema educacional (Pinto, 2006).

Todo esse cenário leva a um debate sobre as políticas públicas elaboradas e suas estruturas de ação. De que modo elas estão atuando? Como estão aplicando a construção desse plano de ação dentro das escolas? Está havendo uma mudança concreta no comportamento socioeducativo e ambiental?

Os conceitos de EA podem ser bem amplos, mas essa amplitude nas Políticas Ambientais e suas legislações, que em um primeiro momento demonstra autonomia das escolas e agentes sociais em atuar nessa área, leva a uma enorme dificuldade na aplicação prática e mensurável de sua efetividade. Além disso, podem gerar condições desfavoráveis para as práticas educativas inovadoras levando o processo a uma parada repentina em seu progresso.

## **5. Educação Ambiental no Distrito Federal**

A Educação Ambiental (EA) está definida e oficializada no Brasil pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), onde a forma de desenvolvimento da EA está definida, bem como as questões ambientais formais, tudo em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nos Temas Transversais (TT) (Torales, 2013).

Nas escolas públicas regidas pela secretaria de Educação do Distrito Federal (DF), Brasília e respectivas regiões administrativas que formam essa unidade da federação, além das normas federais para Educação Ambiental existem regulamentações locais do



Conselho de Educação do DF para o tema que começaram a ser mais bem definidas pela Resolução número 1/2012 - CEDF (GDF 2014), que discorre sobre temas importantes da educação da região, como educação das mulheres, educação para a vida, educação ambiental, entre outros em consonância com a Lei número 3.833/2006, que determina que as escolas promovam a educação ambiental de forma transversal e integrada aos programas já desenvolvidos nas escolas (Lafetá, 2014).

Em 26 de abril de 2016 a secretaria de educação do Distrito Federal tendo como base as lei número 9.795/1999, que dispões sobre a Educação Ambiental e institui a PNEA, levando em consideração a lei 3.933/2006 complementada pelo decreto 31.129 de 2009, que trata da EA no DF, institui a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal e cria o Programa de Educação Ambiental Distrital, corretamente registrada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) pela portaria número 108 utilizando-se da Resolução número 02, de 15 de julho de 2012 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental orientada para o Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Para atender as diretrizes consolidadas pelas políticas federal e distrital é necessário desenvolver um conjunto de ações e práticas sustentadas pelos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas (MOTA, 2012).

De acordo com Freitas (2016) a SEDF apresenta um currículo onde é possível atender a demanda de orientar o ensino-aprendizagem de forma integrada e que abordem mais de um componente curricular contribuindo para o enriquecimento da base nacional comum. Os temas transversais deverão ser abordados temas de interesses sociais, entre eles a educação ambiental, de forma a cumprir as legislações vigentes.

Em 2011 é criado pelo decreto 33.409 o Núcleo de Educação Ambiental (NEA), institucionalizando a demanda ambiental e junto com a secretaria lançando o “Currículo em Movimento da Educação Básica” em 2014.

Partindo de uma análise documental realizada por Freitas (2016), foi possível realizar uma identificação e descrição das competências, habilidades e bases tecnológicas ligadas ao tema ambiental. O novo currículo lançado em 2014 tem como orientações oito cadernos divididos em pressupostos teóricos, para todos os níveis e modalidades de ensino abraçados pela secretaria, todos eles com princípios integradores que direcionam tanto a parte prática quanto a teórica sobre os assuntos abordados, apresentando uma dinâmica transversal e dos conteúdos curriculares e as vivências sociais das escolas.

Com essa análise é possível afirmar que o currículo é aberto onde as áreas dialogam entre si buscando a melhor forma de serem abordados e vivenciados, proporcionando uma relação constante entre docência, pesquisa, difusão e extensão do saber (Leff, 2001).

Esse formato de currículo favorece aos professores que podem desenvolver atividades de acordo com o interesse e necessidade dos alunos. O currículo também é determinante em apontar a necessidade de formar cidadãos capazes de identificar e interagir com as questões sócio ambientais (Freitas, 2016). Com isso a educação ambiental pode ser processada de várias maneiras como representações artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala e em qualquer atividade que o faça ser parte integrante no processo que direciona a política ambiental e de educação ambiental, cabendo ao professor propor novas metodologias que favoreçam a educação ambiental e na escola. Com essa visão a SEDF propõe que a educação ambiental não fique a cargo de uma pessoa, mas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de responsabilidade coletiva.

## **Conclusão**

Todas as disciplinas estão descritas e previstas no currículo da secretaria de educação, porém, por ser tratada como eixo transversal, a educação ambiental não define como será abordada por cada disciplina, deixando a desejar no quesito teoria e prática, já que não está determinado como os conteúdos de cada componente farão a relação com a educação ambiental e como ela está inserida na prática não atingindo, dessa forma, seus princípios enunciados de acordo com o estudo de Freitas (2016).

O currículo em movimento apresenta condições epistemológicas e metodológicas para garantir condições para formar alunos para serem cidadãos críticos, objetivando suplantar certos paradigmas da educação ambiental. Porém, essa nova visão do ambiente, só será concretizada quando a política estiver em consonância com os projetos políticos-pedagógicos (PPP) de cada escola. Percebe-se a importância do professor e das instituições em buscarem as formas pedagógicas e metodológicas corretas que farão, dentro de sua realidade, a educação ambiental ser efetiva.

É necessário que essas ações tomadas pela SEDF sejam mais integradas com o currículo proposto em 2014, e que por meio da política de educação ambiental do Distrito Federal, de 2016, seja feita uma nova análise conjunta com o PPP de cada escola, colocando metas e índices claros de avaliação da consciência ambiental na formação de cidadãos conscientes.

## Referências

- Adams, B. G. (2013). A importância da Lei 9.795/99 e das diretrizes curriculares nacionais da Educação Ambiental para docentes. *Revista Monografias Ambientais*, 10(10), 2148-2157.
- Alcoforado, L. F. (2011, novembro). Algumas razões para fundamentar um projeto educativo municipal. *Workshop das cartas educativas ao projeto educativo local. Novas perspectivas sobre a municipalização da educação*. Figueira da Foz, Portugal.
- Baptista, V. F. (2012). A educação ambiental para um ambiente equilibrado. *Saúde & Ambiente em Revista*, 7(1), 1-9.
- Barbieri, J. C. (2011). Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental: Uma trajetória comum com muitos desafios. *RAM, Revista de administração*, 12(3), 51-82.
- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (1996). *Metodologia científica*. São Paulo: Makron.
- Costa, M. V. (2003). Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista brasileira de educação*, 23, 36-61.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3.<sup>a</sup> Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- da Silva, E. V. (2011). Geoecologia da paisagem: zoneamento e gestão ambiental em ambientes úmidos e subúmidos. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47E), 1-12.
- Dias, G. F. (2008). Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. *Em Aberto*, 10(49), 3-14.
- Freitas, D. M. (2016). *Na era da tecnologia ou da poluição: a educação ambiental praticada nas escolas públicas do Distrito Federal* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Texto recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/143020>
- Jacobi, P. (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de pesquisa*, 118(3), 189-205.
- Jickling, B. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development.*, 40(1), 1-21.
- Kopnina, H. (2015). Sustainability in environmental education: new strategic thinking. *Environment, Development and Sustainability*, 17(5), 987-1002.
- Lafetá, R. P. (2014). *A contribuição metodológica da Escola da Natureza na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico* (Monografia de Especialização, Universidade de Brasília). Texto recuperado de <http://bdm.unb.br/handle/10483/9201>
- Leff, E. (2001). *Saber Ambiental. Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Magalhães, H. (2006). O conceito de gestão escolar a Ecopedagogia. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 17, 262-273. Texto recuperado de <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol17/art7v17a16.pdf>
- Marconi, M. M., & Lakatos, E. M. (2012). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Maria, T. P. (2010). Orientações de formação e concepções de ambiente em Atividades de Trilha Monitorada desenvolvidas no Parque Municipal Vila dos Remédios em São Paulo-SP. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, não publicada).
- Mello, S. S. (2007). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, UNESCO.
- Mota, C. (2012). *Projeto Político-Pedagógico*. Brasília: Secretaria de Educação, Subsecretaria de Ensino Básico.

- Nilo, A. F. (2016, julho 13). *Garantir o Desenvolvimento Sustentável, O Desafio até 2030*. Fundação Friedrich Ebert. Texto recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12025.pdf>
- Otero, P. N. (2015). Avanços e desafios da Educação Ambiental Brasileira entre a Rio 92 e a rio+20. *Revbea*, 10(1), 20-41.
- Pinto, J. R. (2006). De uma política pública de Ambiente e Educação Ambiental em Portugal a uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental: sucessos e fracassos. *AmbientalMENTEsustentable*, 1, 1-2.
- Silva, A. T. (2008). Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 18, 95-104.
- Sorrentino, M. (1998). *De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil. Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA, 27-32.
- Sorrentino, M. T. (2005). Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 285-299.
- Teixeira, L. A.-R. (2013). A relação teoria e prática em projetos de educação ambiental desenvolvidos em um bairro de Bauru, SP, Brasil. *Ciência & Educação*, 19(3), 657-676.
- Toaldo, A. M. (2013). A educação ambiental como instrumento para a concretização do desenvolvimento sustentável. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, 8, 661-673.
- Torales, M. A. (2013). A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico. *Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*, v. especial, 1-17.

## 21.

# Mestrado Profissional Intervenção Educativa e Social: Intervenção em Contextos Diversos

Ivonete Barreto de Amorim<sup>1</sup>

Marcelo Máximo Purificação<sup>2</sup>

### Resumo

Apresenta-se, neste artigo, a trajetória legal da implantação do mestrado profissional no Brasil e reflexões acerca dessa modalidade de Mestrado em Intervenção Educativa e Social (MPIES) bem como sua repercussão em intervenções em contextos diversos. O estudo buscou discorrer sobre a experiência do MPIES, destacando as interfaces que o Programa tem diante da sua vinculação com a área interdisciplinar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neste contexto, o presente artigo evidencia as possibilidades dialógicas, problematizadoras, reflexivas e interventivas, presentes tanto na estrutura curricular quanto nos projetos empreendidos pelos/pelas mestrandos/mestrandas, tendo como base sua atuação em contextos diversos.

**Palavras-Chave:** Interdisciplinar; Mestrado Profissional; Intervenção.

### Master's Degree in Educational and Social Intervention: Intervention in Multiple Contexts

### Abstract

This article provides an overview of the legal path to implementate the professional master degree in Brazil and discusses about this modality of degree in Intervenção Educativa e Social master program (MPIES). This study aimed to address the MPIES experience, focusing on the interfaces of this program and its connection with the interdisciplinary area of Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). In this context, the present article enhances the dialogical opportunities showed by the curricular structure of MPIES and also by the projects and studies developed by MPIES' students, that allows interventive actions in different social contexts.

**Key-words:** Interdisciplinary; Professional Master Degree; Intervention.

---

<sup>1</sup> UNEB, Campus XI/EPODS/MPIES. E-mail: ivoneteeducadora623@gmail.com

<sup>2</sup> MPIES/ GEPERCS/FIMES. E-mail: marcelo.ueg@gmail.com

## Introdução

No contexto brasileiro, a pós-graduação é um movimento recente do ensino superior, pois foi implantado no ano de 1965, por intermédio do Parecer Sucupira nº 977/65, através do qual os programas *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) foram recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É importante ressaltar, contudo, que durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 os programas *stricto sensu* eram oferecidos apenas em modalidade acadêmica, tendo como premissa básica a formação de pesquisadores, enquanto o mestrado profissional, além da pesquisa, tem como ponto nevrálgico aplicar o resultado da investigação no âmbito das atividades práticas da área de atuação do mestrando e da mestranda, de modo a agregar valor a essas atividades.

Diante dessa informação, constatamos que a modalidade profissional dos programas *stricto sensu* foi implementada de maneira tardia no Brasil, sendo que o mestrado profissional foi reconhecido legalmente no dia 16 de dezembro de 1998, com a Portaria nº 80.

Art. 3º - As instituições cujo funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, ou a realização de pesquisa e prestação de serviços em campo de conhecimento afim, revelem claramente qualificação científica, tecnológica e/ou artística presumem-se qualificadas também para a oferta de *mestrado profissionalizante*. (Ministério da Educação, 1998, grifo nosso)

Esta portaria revelou-se como uma bacia semântica de possibilidades para as instituições de Ensino Superior, sobretudo para aquelas que têm comprovada qualidade nos contextos em que atuam, nos âmbitos científico, tecnológico e artístico, a ponto de ampliar a contribuição social através do oferecimento da modalidade profissional de mestrado. Outrossim, este marco legal emanou interesses de profissionais que não se sentiam atraídos pelos mestrados acadêmicos, mas que se identificaram com a proposta dos mestrados profissionais, devido à aplicabilidade no seu ambiente de atuação.

Em 2009, por sua vez, a Portaria nº 17 dispôs sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Capes, definindo-o e evidenciando a atenção dada ao rigor científico e metodológico:

Art. 3º. O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita:

- I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;
- II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos. (Capes, 2009)

As prerrogativas explicitadas no artigo 3º evidenciam que o mestrado profissional teve sua definição pautada na capacitação para a prática profissional avançada, tendo como base métodos científicos, com vistas a qualificar a atuação técnico-profissional.

Sobre o tema, apenas após 8 anos, foi publicada a Portaria nº 389, em 23 de março de 2017, a qual dispôs sobre o mestrado e doutorado profissionais no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Ou seja, esta Portaria amplia a abrangência da pós-graduação *stricto sensu* profissional, quando inclui o doutorado, conforme reza o seu artigo 1º: “Art. 1º Fica instituída, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a modalidade de mestrado e doutorado profissional” (Ministério da Educação, 2017a). Deste modo, confirma-se que a inserção do doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* ocorre de maneira notavelmente tardia, quando comparada com a implantação do doutorado acadêmico.

Ainda nesse mesmo ano, em 28 de junho, foi lançada a Portaria nº 131, sobre o mestrado e o doutorado profissionais, na qual no artigo 1º, mais especificamente no seu § 2º, define:

§2º As propostas de cursos novos de mestrado e de doutorado profissionais serão apresentadas à CAPES de acordo com as orientações e os prazos definidos no calendário da Diretoria de Avaliação. (Ministério da Educação, 2017b)

Diante desta assertiva divulgada pela Portaria nº 131, são reveladas, segundo a CAPES, as mesmas exigências de aprovação e acompanhamento entre as modalidades acadêmica e profissional, respaldando as suas especificidades, contudo, primando pela qualidade na oferta de formação das atividades científico-profissionais.

Mais atualmente, em março de 2019, foi, então, divulgada a Portaria nº 60, sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da CAPES.

Art. 2º São objetivos dos cursos de mestrado e doutorado profissionais:

- I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;
- II - transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;
- III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;
- IV - atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados. (Brasil, 2019)

Percebe-se que essa Portaria amplia as anteriores, explicitando aos/às interessados/interessadas em ingressar em mestrados e doutorados profissionais o atendimento às demandas sociais e econômicas, favorecendo o desenvolvimento nas dimensões local e regional, assim como, expandindo a incorporação de conhecimento nas empresas públicas

e privadas, através do impulsionamento de pesquisas, destacando-se aquelas que promovem o desenvolvimento social e regional e primam pela inovação tecnológica.

Neste cenário, a implementação do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) nasce com vistas a atender as demandas do Território do Sisal<sup>3</sup>, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no campus de Serrinha (Campus XI), por meio da interface com diferentes pesquisas, emanadas pelos profissionais interessados em potencializar inovações em diferentes instituições, face aos problemas e à busca por intervenções construtivas e inovadoras para aquela localidade.

Em síntese, este estudo tem como objetivo explicitar algumas reflexões acerca da trajetória do mestrado profissional no Brasil e do MPIES no Território do Sisal. Desta forma, o artigo encontra-se organizado em três seções: a primeira apresenta a importância do MPIES no Território do Sisal; a segunda discorre sobre o MPIES e sua Intervenção em contextos diversos para, por fim, apresentarmos o resultado de nossa investigação nas considerações finais.

### **Relevância do MPIES para o Território do Sisal**

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é reconhecida no Brasil pelo impacto social que tem no âmbito do Ensino Superior, pois é desta o título de maior universidade pública do Estado da Bahia. Embora com sede na cidade do Salvador, capital do Estado, por adoção do sistema multicampi<sup>4</sup> está presente também em 24 outros campi e 29 departamentos. Com efeito, ocupa grande parte do território baiano, em áreas geoeconômicas de relevância, a ponto de beneficiar a maior parcela da população baiana, através dos seus cursos regulares de graduação, de programas especiais, projetos de pesquisa e extensão e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

No entanto, para atender amplamente as demandas de uma universidade, no que concerne à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é imprescindível ampliar para os *campi* do interior do Estado a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado),

---

<sup>3</sup> O Território do Sisal - localizado no semiárido da Bahia, abrange vinte municípios: Araci, Barrocas, Biringinga, Candéal, Cansação, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Retirolândia, São Domingos, Quijingue, Nordestina, Santaluz, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. Nos municípios do Território do Sisal, desde 1960, a sociedade civil se organizou e promulgou diversas experiências de sucesso, como o Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira da Bahia (Codes Sisal), a Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (Apaeb) de Valente e a Cooperativa de Crédito de Livre Admissão do Nordeste e Centro Sul da Bahia Ltda. (Sicoob Coopere), por exemplo. No entanto, apesar do noticiado sucesso dessas experiências, o Território do Sisal continua registrando elevados níveis de pobreza, exclusão social e baixo dinamismo econômico (Silva, 2016, p. 152).

<sup>4</sup> Multicampi é considerado como uma estrutura universitária, geralmente implantada de maneira não planejada, a partir de unidades originalmente dispersas, mas formalmente reunidas em distintas regiões. (Fialho, 2000, p. 223)



tendo em vista que a maior representatividade dessa modalidade encontra-se no campus I, na capital, como pode ser evidenciado no Quadro 1.

Quadro 1: Listagem dos programas *stricto sensu* ofertados na UNEB

<b>MESTRADO ACADÊMICO</b>			
<b>Nº</b>	<b>Programa</b>	<b>Dpto.</b>	<b>Início</b>
01	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC)	DEDC I/Salvador	2001
02	Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL)	DCH I/Salvador	2006
03	Programa de Pós-Graduação em Química Aplicada - (PGQA)	DCET I/Salvador	2006
04	Programa de Pós-Graduação em Agronomia - Horticultura Irrigada (PPGHI)	DTCS III/Juazeiro	2006
05	Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local (PPGHIS)	DCH V/Santo. Antônio de Jesus	2007
06	Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)	DEDC II/Alagoinhas	2009
07	Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Vegetal (PPGBVeg)	DEDC VIII/Paulo Afonso	2010
08	Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (PPGEcoH)	DTCS III/Juazeiro	2010
09	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA)	DCH III/Juazeiro	2013
10	Programa de Pós-Graduação em História, Cultura e Práticas Sociais	DEDC II/Alagoinhas	2015
11	Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN)	UNEAD/Salvador	2018
12	Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas (PPGFARMA)	DCV I/Salvador	2018
13	Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET)	Salvador	2018
<b>MESTRADO PROFISSIONAL</b>			
01	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC)	DEDC I/Salvador	2011
02	Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Proletras)	DCH V/Sto Antônio de Jesus	2013
03	Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)	DEDC I/Salvador	2014
04	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED)	DCH IV/Jacobina	2014
05	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistoria)	DEDC I/Salvador	2016
06	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (ProfFísica)	UNEAD/Salvador	2016
07	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade	DCH VI/Caetité	2018
08	Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social	DEDC XI/Serrinha	2018
09	Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva	Campus I/Salvador	2018

MESTRADO ACADÊMICO			
Nº	Programa	Dpto.	Início
DOUTORADO ACADÊMICO			
01	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC)	DEDC I/Salvador	2009
02	Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento	DCH XIX/Camaçari	2009
03	Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (PPGEcoH)*	DTCS Campus III/Juazeiro	2018
04	Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural**	DEDC II/Alagoinhas	2019
DOUTORADO PROFISSIONAL			
01	Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT), em associação entre a UNEB, UNIVASF e UFRPE	Campus sede a ser definido	2018

Fonte: Plataforma Sucupira CAPES. Consulta em 20/04/2019.

Não obstante, a realidade brasileira – no que concerne à disparidade do número de mestrados e doutorados acadêmicos em detrimento do número de mestrados e doutorados profissionais – reverbera, no âmbito da UNEB, em sua estrutura multicampi, pois os mestrados e doutorados acadêmicos, além de mais antigos, possuem maior número. Esta realidade denota a importância de iniciativas como a implantação recente do MPIES no Território do Sisal, assim como, sinaliza a necessidade de ampliação de novos mestrados e doutorados profissionais, no âmbito dessa universidade, face à sua capilaridade e inserção no estado da Bahia.

Esta constatação e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade, que dentre seus objetivos, destaca “ampliar a base científica e tecnológica da Universidade, favorecendo a interiorização da pesquisa e pós-graduação superação das assimetrias inter e intrarregionais” (UNEB, PDI, 2015, p.16), reverberaram na pertinência da implantação do Mestrado profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) no Território do Sisal, em face da defasagem de oferta de cursos *stricto sensu*.

O MPIES, aprovado por meio da Resolução nº 1952/2018 – publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) em 28/06/2018 – e recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Ofício 247/2017, CTC/CAAI/CGAA/DAV/CAPES, no ano de 2018 –, foi cadastrado na área interdisciplinar<sup>5</sup> da CAPES e advém da compreensão da complexidade de percepção sobre os

<sup>5</sup> Entende-se por Interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora (CAPES, 2016).

fenômenos a serem estudados, os quais necessitam da dialogicidade e da cooperação entre as áreas de conhecimentos, com vistas a diminuir a opacidade que tangencia a compreensão da realidade, assim como encontra aderência nas especificidades dos cursos oferecidos pelo campus XI (Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Administração), os quais suscitam nesses profissionais ações interventivas nos seus contextos de atuação.

O mestrado profissional em Intervenção Educativa e Social, nesse contexto do Território do Sisal, ampliou a oportunidade para que os profissionais possam dar prosseguimento às suas pesquisas, objetivando identificar e equacionar possíveis soluções para problemas concretos do contexto educativo e social, através da elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação que produzam uma ação interventiva e/ou inovativa, a ponto de incidir em contribuição para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e das cidadãs.

Não obstante, reitera-se a importância da UNEB campus XI para a formação de profissionais do campo da educação e da administração de empresas, os quais são, na sua maioria, incorporados aos quadros das empresas privadas e públicas, como as Secretarias de Educação e Saúde dos municípios que compõem o Território do Sisal. Essas informações têm sido confirmadas, sobretudo, pelas interlocuções entre Universidade e Comunidade, evidenciadas durante a efetivação dos nossos projetos de pesquisa e extensão, destacando-se aqueles encampados pelo grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), pelas pesquisas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programas de Iniciação Científica, iniciativas que revelam a crescente necessidade de interlocução e qualificação profissional no território.

Ademais, as pesquisas têm revelado o baixo índice de proficiência de estudantes em linguagem e conhecimento lógico-matemático (avaliações sistêmicas), a evasão e a distorção idade-série, o aumento de situação de vulnerabilidade de jovens e crianças – destacando o uso de drogas no entorno das escolas e violência contra a mulher, com crescente aumento no número de casos de feminicídio e agressões. Diante desse quadro, torna-se recorrente ouvir de professores, profissionais liberais, psicólogos, estudantes, dentre outros, a necessidade de um Programa *stricto sensu* de caráter profissional, através do qual podemos priorizar investigações baseadas em necessidades sinalizadas pelo cotidiano, com vistas a buscar ações interventivas.

Olhando pela perspectiva de Freire, quando diz que “a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto” (FREIRE, 1980, p. 4), percebe-se que a educação ainda é

uma poderosa forma de promoção humana, pois, traz em seu bojo o desejo de liberdade, que muitas das vezes se expressa em formas diferenciadas de conhecimentos. Por isso, desenvolver políticas de intervenção educativa e social significa empoderar o indivíduo a apropriar-se de forma legítima da sua realidade (seu lugar), do seu contexto, primando pela transformação desses espaços.

Na linha dessas ideias, Lima (2014) salienta que:

Paulo Freire é atual porque, mais do que nunca, como educadores, necessitamos revistar o status e o sentido de nossa ação interventiva na transformação social, considerando a situação histórica da humanidade, as estruturas sociais, a vida política, a vida econômica, as concepções de educação e escola, o perfil necessário de um educador libertador, dentre outros, pois a educação, quer em sentido amplo, quer em sentido específico, é um processo social. E, como tal, se dá num contexto de interações sociais, sendo uma das interfaces que possibilita entender a realidade social, formas de organização da sociedade e o modo como esses elementos influenciam a vida do indivíduo. Paulo Freire, inteirado da necessidade de uma ação consciente do papel da educação e da mobilização social, convida-nos a não somente refletir, mas a viver e a transformar os processos materiais da existência humana. (Lima, 2014, p. 66)

O impacto social que a educação pode proporcionar na vida do indivíduo é o que Freire (2003) chama de potencialização de “ações educativas na promoção do bem-estar de pessoas vulneráveis advém da necessidade de minimizar os resultados nefastos que a sociedade ainda hoje nos impõe” (Cardoso & Moreira, 2015, p. A5-103).

Destarte, princípios freirianos, como problematização, dialogicidade, realidade, práxis..., têm mobilizado as nossas pesquisas, com vistas a exercitar a consciência crítica e reflexiva sobre os sujeitos, suas comunidades legitimamente situadas, a ponto de incidir na autonomia e desenvolvimento social do Território do Sisal e em outros contextos nos quais reverbera essa experiência concretizada no MPIES.

## **MPIES e Intervenção em contextos diversos**

O MPIES constitui-se em um mestrado profissional aprovado pela CAPES no ano 2018, formando sua primeira turma com dez mestrandos, sendo nove mulheres e um homem. Essas pessoas apresentam diferentes formações, as quais variam do campo da educação (licenciaturas), psicologia, engenharia e comércio, assim como são oriundos do Território do Sisal, da cidade de Petrolina – PE e das cidades baianas: Salvador, Bom Jesus da Lapa e Guanambi. Ou seja, na sua primeira turma, diante da identificação com o programa, a procura extrapolou as divisas do Território do Sisal.

A confirmação desta identificação reverberou também nas temáticas explicitadas nos projetos de pesquisa e na sugestão de intervenção nos contextos de atuação dos

respectivos mestrandos, a citar: educação inclusiva; economia solidária; literatura de cordel; saúde mental; racismo institucional; educação agroecológica e educação prisional.

Com isso, a expectativa dos resultados oriundos dessas investigações é que atendam ao esperado pelas comunidades e pelas instituições, sem perder de vista aquilo que é orientado pela CAPES para a área:

De uma proposta de Programa de Pós-graduação Interdisciplinar espera-se que o produto final, em geração de conhecimento e qualidade de recursos humanos formados, seja qualitativamente superior às contribuições individuais das partes envolvidas. Assim, a Área Interdisciplinar tem por perspectiva permitir que as propostas de programas encontrem espaço para avançar no sentido de fazer frente aos desafios contemporâneos. (CAPES, 2016, p. 9)

Notadamente, na contemporaneidade, diante da complexidade da realidade, a articulação entre áreas diferentes pode gerar importantes sugestões e compreensões, com base na pluralidade de saberes e conhecimentos, ao romper com visões sectárias e individualistas, dando espaço a iniciativas inovadoras e primando pela qualidade do desenvolvimento humano.

Ademais, como o programa está vinculado à área interdisciplinar e tem como área de concentração: Educação, Sociedade e Intervenção, a qual explicita no seu bojo que “a intervenção educativa e social, apresenta-se cada vez mais como uma prática crítica, consciente e responsável, para além de meros procedimentos técnicos remediativos” (MPIES, 2018, p. 8); são destacadas duas linhas de pesquisa: linha 1 – Novos contextos de aprendizagem e linha 2 – Novas formas de subjetivação e organização comunitária, como afirma o projeto do programa.

Linha 1 – Nesta linha de pesquisa debate-se o potencial dos novos contextos de aprendizagem, que a evolução social nos traz continuamente. Das aprendizagens em rede, às aprendizagens experienciais comunitárias que emergem face aos problemas da atualidade, constroem-se novos cenários de socialização e de desenvolvimento humano. Trazer para a luz da investigação-ação destas novas realidades, constitui o contributo essencial desta linha de pesquisa para esta área

Linha 2: Novas formas de subjetivação e organização comunitária – Nesta linha de pesquisa estuda-se o impacto que as novas formas de subjetivação identitária e de relacionamento intersubjetivo têm sobre os contextos de intervenção educativa e social. As novas formas comportamentais e sociais que as pessoas adquirem na modernidade, bem como as novas formas de organização das comunidades, constituem desafios para que a intervenção social se inove, na senda de maior eficácia. O que surge do estudo das novas formas de subjetivação e de intersubjetividade são um contributo valioso para a pesquisa nesta área. (Regimento MPIES, 2018).

Estas linhas de pesquisa explicitam uma articulação entre as áreas da Educação, Psicologia, Sociologia e áreas correlatas. Com efeito, foi efetivada a seguinte estrutura curricular:

Art. 34 – Constituem componentes curriculares do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES):

I – 08 créditos em disciplinas obrigatórias;

II – 04 créditos em disciplinas obrigatórias de linhas de pesquisa;

III – 08 créditos em disciplinas optativas;

IV – Seminários e colóquios (atividades obrigatórias e sem creditação);

V – 10 créditos em atividades supervisionadas;

VI – 12 créditos em trabalho de conclusão do curso. (Regimento MPIES, 2018)

É oportuno destacar que as disciplinas obrigatórias e optativas são ministradas por professores doutores com importantes publicações no cenário nacional e internacional, além de possuírem experiência em hospitais, educação básica, instituições religiosas, movimentos sociais, instituições de ensino superior públicas e privadas, dentre outros. Esta realidade da formação docente tem favorecido a articulação entre os aspectos teóricos e a solução de problemas práticos, face à inserção destes profissionais em outros contextos além da universidade. A interlocução entre esses saberes tem horizontalizado de forma mais significativa a formação de mestrandas e mestrandos do MPIES.

Vale ressaltar que as disciplinas ocorrem de forma compartilhada entre dois ou três docentes, considerando a interlocução das suas formações, sendo que os componentes são compartilhados entre sociólogos, pedagogos, psicólogos, advogados, geógrafos, administradores, filósofos, teólogos e tecnólogos da informação.

Essa estrutura tem mobilizado um esforço hercúleo entre os docentes para compreender e dialogar de forma profícua com saberes e conhecimentos diversos, sem perder de vista a autonomia dos mestrandos/mestrandas diante das interlocuções explicitadas nos projetos, com vistas a produzir intervenções, tendo como premissa as demandas dos problemas e soluções suscitadas pelas comunidades e instituições motivadoras das investigações.

Outrossim, os seminários e colóquios são ministrados por professores colaboradores e visitantes, convidados de instituições federais e estaduais, privadas ou públicas, nacionais ou internacionais. Após esses eventos, mestrandas e mestrandos produzem resumos expandidos em interlocução com estudantes de iniciação científica da graduação e seus respectivos orientadores, os quais são publicados em e-books, para a socialização das problematizações efetivadas nas interlocuções com profissionais oriundos de outras instituições. Destaca-se que essa dinâmica tem ampliado as discussões e interlocuções com os projetos de pesquisa, sobretudo, na escolha de temas que orientarão as intervenções nos diferentes contextos de atuação dos mestrandos e mestrandas. Com esses princípios, o MPIES reitera, no art. 5º do seu Regimento, a incorporação dos objetivos definidos pela Portaria Normativa nº 389, de 27 de março de 2017, emitida pela CAPES e a Resolução nº 1249/2016 da UNEB, além dos definidos a seguir:

- I) Contribuir para a elevação da competência acadêmica, científica e profissional da área de educação e daqueles que atuam nas universidades, instituições de ensino e pesquisa, redes de ensino, setor público e privado, organizações não-governamentais e outras modalidades organizacionais da sociedade civil;
  - II) Capacitar profissionais para o exercício da prática profissional avançada e transformadora, visando atender demandas sociais, organizacionais e profissionais;
  - III) Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas da área de gestão e tecnologias aplicadas à educação, com vistas ao desenvolvimento humano e social, seja em âmbito nacional, regional ou local;
  - IV) Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação;
  - V) Contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.
  - VI) Capacitar profissionais para intervir na realidade educacional nas diversas regiões do Estado da Bahia, em especial, regiões marcadas pela pobreza, pela desigualdade social e pelos desequilíbrios regionais, visando a preservação dos recursos naturais, do patrimônio cultural e do desenvolvimento humano, com o concurso da cultura, da ciência e da tecnologia, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.
  - VII) Ampliar e consolidar intercâmbios e parcerias institucionais, visando à cooperação acadêmica; e técnica; para o avanço do conhecimento científico e técnico, na Área de Concentração do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES).
- Art. 9º - A Área de Concentração: Educação, Sociedade e Intervenção se constitui a partir das linhas de pesquisa, núcleos de estudos e produção, grupos de pesquisas e similares (Regimento MPIES, 2018)

Como assevera o artigo 5º, para além dos objetivos da CAPES, este mestrado se destaca pela marca de trazer à tona demandas pouco discutidas e valorizadas no Brasil, sobretudo em uma perspectiva de intervenção, a qual esteja fincada na busca por trazer, junto às comunidades marcadas pela pobreza e exclusão, possibilidades de olhares insurgentes e soluções ancoradas na realidade objetiva, cultural e tecnológica, visando atingir o pleno desenvolvimento humano sustentável.

Este fato está em consonância com o que concebe Ribeiro (2010) ao afirmar: “A formação humana e cidadã de um profissional advindo de um curso de MP podem muito bem refletir-se em muitas instituições profissionais, inclusive instituições públicas e estatais, como prefeituras, hospitais, tribunais, escolas”. (RIBEIRO, 2010, p. 443). Tal constatação vem sendo confirmada nos projetos de mestrandas e mestrandos do MPIES, pois são oriundos de serviço público, escolas públicas, instituições privadas e movimentos sociais, situados em regiões urbanas, rurais e quilombos.

## Considerações Finais

O mestrado profissional no Brasil, além de lidar com a implementação mais tardia, se comparado com a modalidade acadêmica, sofreu durante a sua incorporação sob olhares desconfiados e preconceituosos, como afirma Fischer (2003, p. 120) “o mestrado

profissional é alvo de polêmica da comunidade científica, aceito e rejeitado por instituições de peso, por representações e lideranças acadêmicas". Apesar disso, o MPIES no Território do Sisal vem firmando sua pertinência ao possibilitar intervenções nos contextos de atuação de mestrandas e mestrandos, a ponto de extrapolar o próprio território, instigando interesse de profissionais, inclusive de outros estados e pesquisadores de outros países.

Ademais, é incontestável salientar que o movimento de gerar uma aplicabilidade dialógica e problematizadora com o contexto de atuação do mestrando reitera ainda mais sua importância. Dito isso, o grande desafio do mestrado profissional consiste em gerar produtos com adequação às necessidades e a solução de problemas nos contextos de atuação dos mestrandos e mestrandas, pois o grande risco que um mestrado desta modalidade não pode correr é o de produzir dissertações apenas teóricas, sem vislumbrar a aplicabilidade.

Assim, é oportuno salientar algumas sugestões de produtos considerados pela CAPES (2017)<sup>6</sup> como possibilidade, com base em critérios da área interdisciplinar e correlação com o programa a que está associado, como por exemplo, patentes, mapas, cursos de curta duração, aplicativos, materiais didáticos, livros, manutenção de obras artísticas, organização de eventos, relatórios, serviços técnicos, dentre outros. Ou seja, estas sugestões não constituem uma receita pronta e acabada, mas sinalizam o cuidado que o mestrado profissional precisa ter na conclusão de suas investigações, ao garantir aplicabilidade de alguma forma de intervenção no contexto em que estão inseridas.

## Referências

- Capex (2009). *Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009*. Diário Oficial [da] União, 29 dez. 2009; Seção 1, p. 20-21.
- Capex (2015). *Documento da área interdisciplinar*. Texto recuperado de <https://www.capes.gov.br/avaliacao/entrada-no-snpq-propostas/mestrado-profissional/resultados>
- Cardoso, R., & Moreira, D, (2017). Da Educação à Intervenção Social: a construção do conhecimento na transformação da realidade. *Revista de Estudios e Investigatións em Psicologia y Educación*, 5, A5-102-106.
- Conselho Federal de Educação – CFE (1965). *Parecer nº 977/65. Definição dos cursos de pós-graduação*. Brasília: CFE. Texto recuperado de <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>
- Fialho, N. H. (2000). *Universidade multicampi: modalidade organizacional, especialidade e funcionamento* (Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, não publicada).

---

<sup>6</sup> Relatório de Avaliação Quadrienal da área Interdisciplinar emitido pela CAPES em 20 de dezembro de 2017, disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/76-dav/caa4/4674-interdisciplinar>



- Fischer, T. (2003). Seduções e Riscos: A experiência do mestrado profissional. *Pensata*, 43(2), 119-123. Texto recuperado de <http://www.portal.uneb.br/noticias/2018/12/13/em-dois-anos-uneb-aprova-na-capes-8-novos-programas-de-pos-graduacao-stricto-sensu-na-capital-e-interior/>
- Fischer, T. (2005). Mestrado Profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2(4), 24-29.
- Freire, P. (1980). *Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (2003). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Leal, M. C., & Freitas, C. M. (Org.) (2006). *Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Lima, P. G. (2014). Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. *Revista Pro-posição*, 25(3), 63-81.
- Ministério da Educação (1998). *Portaria 80, de 16 de dezembro de 1998*. Brasília, DF. Texto recuperado de <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>
- Ministério da Educação (2009). *Portaria nº 7, de 22 de Junho de 2009*. Brasília, DF. Texto recuperado de [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n\\_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf)
- Ministério da Educação (2010). *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (Vol. 2)*. Brasília: Ministério da Educação, CAPES. Texto recuperado de <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>
- Ministério da Educação (2017a). *Portaria nº 389, de 23 de março de 2017*. Texto recuperado de [http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/documentos/Portaria389-2017\\_doutoradoprofissional.pdf](http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/documentos/Portaria389-2017_doutoradoprofissional.pdf)
- Ministério da Educação (2017b). *Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017*. Texto recuperado de <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-131-2017.pdf>
- Quelhas, O. L. G., Faria Filho, J. R., & França, S. L. B. (2005). O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2(4), 97-104.
- Ribeiro, C. R. (2010). A universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 7(14), 433-450.
- Silva, F. P. M. (2016). O território do sisal. In A. C. Ortega, & M. J. Pires (Org.), *As políticas territoriais rurais e a articulação governo federal e estadual: um estudo de caso da Bahia* (pp. 151-183). Brasília: Ipea.
- Uneb (2015). *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Texto recuperado de [https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/PDI\\_2017\\_2022-.pdf](https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/PDI_2017_2022-.pdf)
- Uneb (2018). *Regimento do MPIES*. Texto recuperado de <https://portal.uneb.br/mpies/wp-content/uploads/sites/123/2018/10/REGIMENTO-MPIES.pdf>



## 22.

# Pesquisas no Mestrado Profissional em Educação Escolar no Norte do Brasil e a Intervenção Comunitária

Juracy Machado Pacífico<sup>1</sup>

Francisco Evangelista<sup>2</sup>

Neide Borges Pedrosa<sup>3</sup>

Váldina Gonçalves da Costa<sup>4</sup>

### Resumo

O texto apresenta resultado de pesquisa que analisou projetos estudos desenvolvidos em um curso de Mestrado Profissional em Educação Escolar de Programa de Pós-Graduação do Norte do Brasil. O objetivo foi verificar se tais pesquisas poderiam ser consideradas intervencionistas e se foram produzidas a partir da intervenção comunitária. Para isso, realizou levantamento da produção bibliográfica na base de dados Scielo, bem como a análise das dissertações desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação. Os resultados mostram que há poucos estudos nomeados de intervenção comunitária disponíveis na base de dados Scielo. No entanto, da análise das dissertações do programa, verificou-se que a maioria das pesquisas desenvolvidas trabalhou com os princípios da intervenção comunitária, integraram e garantiram a participação da comunidade em todo o processo. Conclui que os princípios das pesquisas intervencionistas estão presentes e são basilares para as pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Região Norte do Brasil.

**Palavras-chave:** Educação; Pesquisa em Educação; Intervenção comunitária; Mestrado Profissional.

### Research in the Professional Master's Degree in School Education in Northern Brazil and Community Intervention

### Abstract

The text presents result of a survey that analyzed the research projects developed in a Professional Master's Degree in School Education of a Graduate Program of Northern Brazil, in order to verify if such research could be considered interventionist and if they were carried out on Community intervention. It conducted a survey of bibliographic production in the Scielo database, as well as, the analysis of dissertations developed by the Graduate Program. Results show that there are few named community intervention studies available in the Scielo database. However, from the analysis of the program's dissertations, it was found that most of the research worked with the principles of community intervention and integrated and guaranteed the participation of the community in the whole process, concluding that the principles of interventionist research are present and are fundamental to the research developed in the Graduate Program in Education of the Northern Brazil.

**Keywords:** Education; Education Research; Community intervention; Professional Master's Degree.

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: juracypacifico@unir.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Docente do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. E-mail: francisco.evangelista@am.unisal.br

<sup>3</sup>Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: neibpedrosa@gmail.com

<sup>4</sup>Doutora em Educação Matemática. Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: valdina.costa@gmail.com

## Introdução

A educação pública, em especial, a educação escolar – aquela realizada nos espaços institucionais, fiscalizadas e avaliadas pelos órgãos públicos de controle – tem sido objeto de discussões e críticas desde o século passado. Porém, nos últimos anos, sobre ela tem recaído críticas de naturezas distintas. Em razão disso, pelas mídias acompanhamos um clamor por melhorias vindo das bases e dos movimentos sindicais, embora, ao mesmo tempo, haja uma acusação acirrada sobre uma possível incapacidade de ensinar o mínimo aos estudantes que, justamente, representam a maioria da população estudantil e que dessa escola dependem.

De modo geral, os discursos midiáticos vêm cumprindo a função de enfraquecer a educação pública com o fortalecimento dos sentidos negativos a ela atribuídos, inclusive, por aqueles e aquelas que só chegariam à escolarização por meio da educação pública.

Por tantas mazelas vividas ou imputadas às escolas públicas, educadores-pesquisadores vêm buscando encontrar formas de resolver ao menos duas questões: a melhoria da qualidade, mesmo sabendo que a educação pública já faz muito com o pouco de recursos que nas escolas chegam, e a inversão e negação dos discursos falaciosos oriundos de todos os lados sobre a incapacidade generalizada das escolas públicas, já que os discursos negativos envolvem os sujeitos (alunos e alunas) que lá estão, os profissionais e a comunidade externa nas quais se localizam as escolas. Para isso, ainda que cientes do risco que correm ao apoiar o desenvolvimento de programas que não recebem financiamento público direto, educadores vêm investindo na possibilidade de um movimento de fortalecimento das escolas públicas pela via da proposição de pesquisas intervencionistas, por meio de cursos de mestrados desenvolvidos na modalidade profissional.

Mobilizados por tais problemas, os profissionais que estão "no chão da escola" têm chegado aos espaços de produção de conhecimentos sobre e para a educação escolar, mas em movimento que analisa a escola por dentro e produz conhecimento *com* a escola, com a participação dos sujeitos da comunidade escolar, em processo vivo de valorização das condições reais e potenciais das comunidades.

Em razão disso, desenvolvemos um estudo de levantamento que analisou os projetos de pesquisas desenvolvidos em um curso de Mestrado Profissional em Educação Escolar de um Programa de Pós-Graduação do Norte do Brasil, com intuito de verificar se tais pesquisas poderiam ser consideradas intervencionistas, com a realização do que se nominaria como intervenção comunitária.

O texto foi estruturado em seis partes, sendo seus títulos apresentados na ordem a seguir: Introdução, Alguns Apontamentos sobre Intervenção e Intervenção Comunitária,

Método, A Presença de Pesquisas sobre Intervenção Comunitária na Base de Dados Scielo, Mestrado Profissional em Educação Escolar no Norte do Brasil, e Conclusões. Passamos a apresentá-las nos próximos itens.

### **Alguns apontamentos sobre intervenção e intervenção comunitária**

Neste trabalho buscamos discutir a intervenção como ação que possibilita a produção ou desenvolvimento de estratégias pelos implicados em dada situação e contexto de maneira que, por eles mesmos, contando somente com a intermediação de um pesquisador ou pesquisadora intervencionista, encontrem as respostas ou soluções para transformação daquilo que consideram passível de mudanças ou melhorias, de modo que estas surgirão a partir de suas próprias atividades, sendo este o caminho para a resolução dos problemas.

Com isso, não falamos de intervenção como algo de fora para dentro, mas, pelo contrário, uma intervenção que parte de dentro para fora, que possa buscar alimento fora, mas que se volte para dentro da comunidade, para que dela saiam as possíveis soluções ou respostas à problemática mobilizadora de determinado grupo. Falamos, assim, da pesquisa intervencionista, cujos princípios assentam-se na perspectiva de "[...] valorizar a produção de conhecimento que favoreça o surgimento de novos atores no processo de pesquisa e que, por sua vez, sejam, corresponsáveis na condução e na construção do conhecimento coletivo" (Cassandre & Querol, 2014, p. 4).

Este tipo de pesquisa se diferencia daquela que visa a produção de novos conhecimentos a partir do método experimental e que atua com base no controle de fatores, bem como, também se distingue das pesquisas de laboratório ou observatório. Ademais, não tem relação com a ideia de neutralidade científica na qual (supõe-se que) o pesquisador não interfere no problema pesquisado na ilusão ou pretensão de impedir que a coisa observada seja contaminada pelas ações do observador. Estes tipos de pesquisas não se aproximam de pesquisas intervencionistas no sentido que pretendemos ou pretendem as ciências humanas e sociais.

Cassandre e Querol (2014) buscaram fundamentos em outras fontes teóricas, como em Hatchuel (2000), por exemplo, para explicitar os princípios da pesquisa intervencionista. Com isso nos ajudam a perceber que, em se tratando de pesquisa intervencionista, para que produza conhecimento relevante, o pesquisador precisa ser ator e, ao mesmo tempo, parte interessada na resolução de um problema, pois por ele (o problema) também é afetado, portanto, está envolvido na ação e nela interessado, de maneira que a ação não será de um sujeito, mas uma ação coletiva. Isso implica que esse pesquisador

seja participe da ação, sendo que a participação do pesquisador com a comunidade é base fundamental da intervenção.

A ação coletiva, que envolve pesquisador e demais membros de dada comunidade, é levada à aprendizagem coletiva e à construção de caminhos em busca de possíveis respostas e meios ao que possa ter sido o causador do processo de pesquisa. Conforme os autores,

Por princípio, essa ação coletiva não é o estabelecimento de regras e leis, nem mesmo a implementação de planos ou regulamentações adaptadas ou copiadas de outros espaços coletivos, haja vista que a racionalização de um determinado conflito – elemento essencial na análise no processo – ocorrerá com base nos próprios meios disponíveis e entendimentos particulares daqueles participantes de uma atividade coletiva, auxiliado pelo intermediador/pesquisador. (Cassandre & Querol, 2014, p. 5)

Percebe-se que, enquanto para uma pesquisa não intervencionista, denominada de pesquisa básica, a produção de conhecimento teórico é suficiente, para as pesquisas intervencionistas, o nível de exigência é maior, pois estas

[...] são como um modelo exigente de produção de conhecimento não só teórico, mas, principalmente, prático, no qual se aplica um esforço incessante e de longo prazo articulado no nível teórico, para tratar a questão do desenvolvimento, provocando a reconstrução simultânea de configurações de ação, os meios de visibilidade e os métodos de aplicação. (Hatchuel, 2000 citado por Cassandre & Querol, 2014, p. 5)

A pesquisa intervencionista tem seus fundamentos na atividade, na ação, contudo, não uma ação isolada e individual. Tal conceito está atrelado ao desenvolvimento de intervenção em uma dada comunidade, o que nos leva à intervenção comunitária como ponto de partida, de processo e de chegada dos programas profissionais da área de educação. Mas o que vem sendo denominado intervenção comunitária?

Inicialmente, destacamos que uma comunidade pode ser local, regional, nacional ou internacional. No caso de comunidade local, esta poderá ser uma escola, um bairro, uma associação, um grupo de trabalhadores em determinada profissão, um grupo étnico etc. Em nosso caso, falaremos de comunidade local, pois a intenção é retomar a ideia de comunidades pequenas e que, muitas vezes, isoladas, estão à mercê de ações externas e, desencorajadas, sem poder de ação e decisão.

A intervenção comunitária é ação, trabalha em colaboração com uma determinada comunidade e com ela pontua as problemáticas locais e/ou busca soluções e melhorias. Com a intervenção comunitária vislumbra-se, a partir de estudo e planejamento coletivo, prevenir a desorganização ou melhorar a organização, sejam pessoal ou do grupo, sempre tendo como fim o bem-estar daquela comunidade (Carvalhosa, Domingos, & Sequeira, 2010), ou seja, para os autores, espera-se promover uma transformação positiva junto/com/para a comunidade. No âmbito da intervenção comunitária, as estratégias,

recursos e tudo o que for necessário precisam ser criados e realizados pelo coletivo da comunidade, admitindo-se a interferência externa a depender de cada situação. O princípio básico é o de que é na comunidade que estão as bases para a produção e criação de melhorias.

Carvalhosa, Domingos e Sequeira (2010, p. 479) citando as produções de Fairweather, Sanders, Cresslare e Maynard (1974) nos mostram que há etapas a serem consideradas, pois são importantes para a descrição do processo de intervenção comunitária, sendo:

- (1) caracterizar a comunidade onde se vai intervir, assim como identificar e caracterizar o grupo ou grupo social que possam participar nesta intervenção;
- (2) determinar o grau de concordância entre os interesses expressos pelo programa e os interesses da própria comunidade;
- (3) identificar as fontes actuais e potenciais de conflito entre grupos com influência, tendo em conta que as mudanças provocadas pelas dinâmicas se alteram;
- (4) organizar as estruturas ou espaços de encontro, onde os elementos da comunidade se encontram para debater as actividades propostas pelo programa de intervenção, de modo a que possa produzir efeitos nas decisões a nível local, governamental;
- (5) envolver os membros da comunidade na planificação e execução do programa de acção e na clarificação dos limites do programa comunitário; e
- (6) definir os objectivos, estabelecendo as prioridades, e seleccionando os métodos e tipos de intervenção. (Fairweather, Sanders, Cresslar, & Maynard, 1974 citados por Carvalhosa, Domingos, & Sequeira, 2010, p. 479)

Os autores ainda destacam que compreender o contexto da comunidade é o primeiro passo para que ocorra, de fato, uma intervenção comunitária. A cultura local, que muitas vezes é heterogênea, precisa ser compreendida. Exemplo disso é a ideia que se tem de povos indígenas. Não falamos da mesma cultura ao nos referirmos a "povos indígenas". Cada povo tem suas especificidades desde a língua falada. Imaginemos uma escola: não há homogeneidade cultural, artística e, inclusive, da língua falada ali. Há, portanto, um contexto comunitário que poderá ser mais ou menos homogêneo ou mais ou menos heterogêneo em suas individualidades.

Essa ênfase vai incentivar um reconhecimento de que as comunidades não são, muitas vezes, culturalmente homogêneas, que alguns costumes locais podem ser considerados prejudiciais ou em oposição aos valores da intervenção, e que forças em diferentes níveis ecológicas e segmentos do contexto da comunidade podem estar em conflito e mesmo em oposição sobre a forma de lidar com questões locais. (Carvalhosa, Domingos, & Sequeira, 2010, p. 480)

Para os autores, é importante que a intervenção comunitária siga uma orientação apoiada na ideia de *empowerment*, pois, assim, poderá focar na capacidade e na melhoria de competências dos sujeitos da comunidade. É a lógica do empoderamento da comunidade na perspectiva de contribuir para que ela mesma busque identificar o que é necessário e relevante para si.

A partir do que já foi dito até aqui, ressaltamos dois aspectos, em especial, necessários e que deverão ser considerados na análise de projetos de intervenção comunitária: a) é preciso integrar e garantir a participação da comunidade em todo o processo, o que não é tão fácil e muito menos, simples. Isso implica a necessidade de projetos que não sejam de curto prazo, pois isso dificultaria o envolvimento da comunidade. Projetos com tempo maior, ou seja, de desenvolvimento a médio e longo prazos, são mais adequados e possuem maior probabilidade de integração da comunidade; b) como já dito, o empoderamento (*empowerment*) dos membros da comunidade deve ser o almejado. Isso implica em englobar o apontado no item acima sendo, portanto, crucial, a participação de todos os membros/sujeitos da comunidade (a depender de cada comunidade). As pessoas precisam confiar e acreditar umas nas outras, pois as dificuldades surgidas e já existentes precisam ser objeto de análise e reflexão por parte de todos os envolvidos.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito de programas de pós-graduação profissionais, mesmo representando o cumprimento de uma necessidade acadêmica e exigência do programa, podem atender aos aspectos intrínsecos e característicos da intervenção comunitária. Assim, intervenções comunitárias a partir de pesquisas dos programas de pós-graduação tendem a responder ao menos às questões: a) uma exigência de formação acadêmica, profissional e científica do estudante; b) a transformação e melhoria da prática profissional daquele profissional que, a partir de seu ingresso no curso, é também estudante; c) a contribuição com a organização da comunidade para o exercício da cidadania e, com isso, a possibilidade da melhoria da qualidade daquilo que está em jogo no projeto e que é objeto de pesquisa do estudante e da intervenção naquela comunidade (de vida, do trabalho, das práticas pedagógicas, da capacidade de organização, da avaliação, do organização e grupo implicado), enfim, melhoria da qualidade de algo ou alguma coisa.

De todo modo, o exercício da cidadania implica a intervenção *com* e não *sobre* ou *para* a comunidade. A participação da comunidade, necessária ao exercício da cidadania, precisa acontecer de forma livre e não sob condições do pesquisador ou condicionada a algum benefício externo que não seja o próprio resultado da ação a partir da participação de todos e todas.

No caso da melhoria, esta poderá acontecer em relação a muitos aspectos: à forma de organização, à participação, à capacidade de análise da realidade vivenciada por todos e todas, à melhoria da capacidade de compreender os benefícios do próprio trabalho coletivo, à melhoria em relação aos modos de ver as diferenças presentes em uma escola a partir do conjunto de alunos e profissionais, à melhoria do respeito às diferenças – sejam elas culturais – econômicas, religiosas, de gênero, étnicas etc., à melhoria na forma de



organização e de cuidados com os espaços e ambientes de trabalho e tantas outras melhorias possíveis que as comunidades almejam, mas que, às vezes, só precisam de um começo. Com frequência, esse começo é o incentivo ao desenvolvimento de suas próprias capacidades educativas, culturais, de cuidados com o meio, de organização associativa, dentre tantas possibilidades.

A intervenção comunitária contribui com o desenvolvimento comunitário que mesmo sendo, em princípio, ação de um programa de pós-graduação, contará com um sujeito da própria comunidade; é, portanto, protagonizado pela própria comunidade, com seus próprios recursos (as pessoas da comunidade, a capacidade de administração da comunidade, seus recursos materiais, técnicos). Entretanto, de alguma forma, conta com ajuda externa, pois a instituição de formação do aluno do programa pode ser assim considerada, mas não determinante. Ela deve se representar somente pela oportunidade e não com as ferramentas para a intervenção comunitária.

Pelo que foi dito, percebe-se que os pressupostos da intervenção comunitária coadunam com as discussões atuais sobre tipos de pesquisas que vem sendo realizadas e problematizadas nos programas profissionais da área de educação<sup>5</sup>.

## **Método**

Este estudo, de abordagem qualitativa, foi desenvolvido a partir do levantamento de produção bibliográfica, como pesquisa do tipo estado do conhecimento, e por meio de análise documental.

A análise documental foi realizada a partir do levantamento das pesquisas de um programa de pós-graduação da área de educação da Região Norte do Brasil. Foram analisados os trabalhos de conclusão final de curso defendidos nos anos de 2017, 2018 e 2019, divulgados no site institucional do Programa, sendo estes de domínio público. Dos trabalhos concluídos nestes anos, 17 foram selecionados, aleatoriamente, para análise, representando mais de um terço do total de trabalhos disponíveis na página do programa no período de três anos, considerando março de 2017 a maio de 2019. As informações foram sistematizadas em um instrumento (planilha) e a partir dos dados organizados no formulário, foi analisada a pertinência dos projetos desenvolvidos aos princípios da

---

<sup>5</sup> Destaca-se que, hoje, na área de educação no Brasil, em funcionamento, só se tem cursos de mestrados profissionais, pois o primeiro curso de doutorado profissional na área de educação foi recomendado pela CAPES em dezembro de 2018 e ainda não abriu sua primeira turma, havendo previsão de início para agosto de 2019, na Região Norte do Brasil, de maneira que toda a análise será desenvolvida a partir de cursos de mestrado e não de doutorado.

intervenção comunitária. Os trabalhos que apresentaram uma relação direta com a pesquisa intervencionista foram considerados na análise.

O estudo do tipo estado do conhecimento sobre intervenção comunitária foi realizado na base de dados Scielo<sup>6</sup>, sendo nosso principal interesse os resultados encontrados a partir da busca com o indexador *intervenção comunitária*, uma vez que objetivávamos verificar se o termo tem aparecido nas publicações da área de ciências humanas no Brasil. Nossa intenção, então, foi verificar a aproximação e pertinência da intervenção comunitária como pesquisa para os programas da área de educação desenvolvidos na modalidade profissional.

No entanto, visando uma análise comparativa entre resultados com modalidades de pesquisas que podem culminar em intervenção comunitária, também utilizamos os indexadores: *pesquisa aplicada em educação*, *pesquisa-ação em educação*, *pesquisa participante em educação* e *pesquisa intervencionista em educação*. A ideia foi verificar o que tem sido publicado sobre esse tema na área de educação e se tais publicações apresentam resultados de pesquisas intervencionistas desenvolvidas. Os filtros, bem como os achados desse levantamento, serão apresentados mais adiante, nos próximos subtítulos.

Após a organização dos resultados, os dados foram discutidos e analisados considerando-se o referencial teórico apresentado neste artigo.

### **A presença de pesquisas sobre intervenção comunitária na base de dados Scielo**

Visando verificar se o termo *intervenção comunitária* está presente em pesquisas divulgadas nos periódicos brasileiros de maior visibilidade, fizemos um levantamento, constituindo-se em uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, realizada na base de dados Scielo.

Para o levantamento, utilizamos o termo *intervenção comunitária* como termo de busca. Este termo foi utilizado, primeiramente, sem o estabelecimento de filtros e, depois, com a definição de alguns filtros (Coleções: Brasil; Idioma: Português; Ano: 2014 a 2018; Áreas Temáticas: Ciências Humanas; WoS Áreas Temáticas: Educação e Pesquisa).

A partir do levantamento, percebe-se que ainda não há muitas pesquisas que tenham como parte do título ou que apresentem nas palavras-chave ou no resumo o indexador composto pelas palavras *intervenção comunitária*. As pesquisas apresentadas desta forma aparecem em maior quantidade em outras áreas de conhecimento, mas, também, não são tão numerosas.

---

<sup>6</sup> Site disponível em <https://scielo.org/>, consultado em 30 de maio de 2019.

Quando inserimos o termo *intervenção comunitária* sem filtros, obtivemos 227 resultados, sendo que somente cinco resultados eram de 2019. Ao inserirmos os filtros Coleções: Brasil; Idioma: Português; Ano: 2014 a 2018; Áreas Temáticas: Ciências Humanas; WoS Áreas Temáticas: Educação e Pesquisa, os resultados caíram para 05 (cinco). Com isso, percebemos que a área de Ciências Humanas tem avançado pouco nesse campo ou, possivelmente, não utiliza esses termos do indexador.

Para nossa análise foi importante buscarmos, também, por outros indexadores no campo da pesquisa com possibilidade de intervenção. Assim, buscamos pelos termos *pesquisa aplicada em educação*, *pesquisa-ação em educação*, *pesquisa participante em educação* e *pesquisa intervencionista em educação*.

Percebemos que o termo *pesquisa intervencionista em educação* foi o que apresentou o menor resultado em relação aos demais, e muito baixo. Já os demais termos que envolvem tipos de pesquisas são mais comuns e apresentaram resultados maiores que os resultados do termo *intervenção comunitária*. Pelas características daquelas modalidades de pesquisa, em especial a pesquisa-ação e a pesquisa participante, inferimos que fazemos intervenção comunitária, mas que os termos utilizados não são exatamente aqueles com maior ocorrência.

Tal inferência será problematizada a partir da análise dos trabalhos de um Programa de Pós-Graduação em Educação desenvolvido na Região Norte do Brasil, sendo que teve seu funcionamento iniciado no ano de 2014, portanto, com cinco anos completos de existência.

### **Mestrado profissional em Educação no Norte do Brasil**

A modalidade profissional na pós-graduação no Brasil não é recente, mas ainda mobiliza pesquisadores e não-pesquisadores sobre qual seria o lugar das pesquisas desenvolvidas por programas dessa modalidade. Destacamos que uma das características dos programas profissionais, no que se refere à pesquisa, é pensar a atuação profissional e o espaço de atuação com as problemáticas dele advindas.

A modalidade profissional na pós-graduação *stricto sensu* foi inaugurada no Brasil pela Portaria CAPES n.º 47, de 17 de outubro de 1995, que determinava a implantação na CAPES de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. O próximo documento relativo à modalidade profissional na pós-graduação foi a Portaria CAPES n.º 80, de 16 de dezembro de 1998, que dispôs sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais. Esta Portaria revogou a Portaria CAPES n.º 47, de 17 de outubro de 1995.

Outro documento foi a Portaria Normativa n.º 7, de 22 de junho de 2009, que dispôs sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no entanto, em seguida, foi publicada a Portaria n.º 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispôs sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES e revogou a Portaria 7, de 22 de junho de 2009, que definia, em seu artigo 5º, Parágrafo único, que

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional. (CAPES, 2009a, art. 5º, Parágrafo único)

A ideia intervencionista está implícita na portaria, de que o princípio da aplicabilidade técnica embutido na definição deu margem a se pensar um curso que não produz ciência, mas, somente a aplica a ciência produzida em pesquisas básicas, deu margem à ideia de que a modalidade profissional seria somente consumidora e não produtora de ciência. Ainda hoje, essa ideia afeta a pesquisa nos mestrados profissionais, bem como, sua credibilidade no contexto acadêmico. No entanto, nos programas profissionais, a pesquisa busca fazer emergir aspectos e fatos por meio da análise de situações que são locais, pontuais e estão situadas em determinada instituição, organização, espaço, empresa ou instituição educativa; portanto, para isto aconteça, é necessário que seja o lócus seja espaço de atuação profissional do aluno ou da aluna do Programa.

Para um profissional que busque formação continuada em um programa dessa modalidade, pressupõe-se que seu interesse seja mergulhar em sua realidade profissional. Esse profissional poderá buscar soluções, com proposições e alternativas diretamente voltadas às situações enfrentadas, podendo estas serem no sentido de criação de condições, produção de materiais ou melhorias das condições já existentes ou, ainda, aprofundamento de suas bases referenciais, sempre na expectativa de que, em todos os casos, as respostas aos problemas poderão ser produzidas com ou para uma dada situação específica daquela comunidade em que atua.

Por outro lado, é preciso considerar que mesmo sabendo que o cerne dos problemas deva partir de situações locais, nessas pesquisas, não se pode perder de vista o contexto geral e maior em que a problemática se insere, constituindo-se em uma busca que parte da reflexão *com a e sobre a* prática e a realidade vivenciada, mas que não estaciona na prática. A reflexão deve ir à teoria em busca de fundamentos, de outros olhares, outras lentes, para que se possa analisar a realidade a partir de diferentes referenciais (sociológicos, culturais, filosóficos, antropológicos, pedagógicos, psicológicos,

etc.), ou mesmo, a partir de um referencial, mas nunca uma reflexão desprovida de bases teóricas. Esse estar, ir e vir levará o pesquisador ou a pesquisadora a considerar as expectativas e ideias dos sujeitos que naquele contexto estão para, a partir disso, discutir e intervir propositivamente, de forma colaborativa e engajada. Esse movimento considerará as descrições dos problemas, as angústias, sugestões, ações e avaliações daqueles sujeitos que estão naquela realidade e nela implicados. É importante que toda reflexão e ação estejam em estreita relação com a avaliação e autoavaliação.

A partir deste contexto, podemos falar em intervenção comunitária que, por sua vez, deve ser considerada nos mestrados profissionais em educação. Pensar a intervenção comunitária no contexto destes programas em educação significa que determinada comunidade terá um profissional que, estando dentro dela e, ao mesmo tempo, fora, por ocasião de sua condição de profissional estudante, será um mediador para que, juntos, pesquisador e comunidade busquem possíveis soluções aos problemas por eles identificados.

Podemos afirmar que os programas de pós-graduação em educação na modalidade profissional fazem pesquisas intervencionistas? As pesquisas desenvolvidas promoveram a intervenção comunitária? Que tipo de intervenção comunitária?

Tal curiosidade nos levou a analisar os trabalhos de conclusão final de curso de um programa de pós-graduação da Região Norte do Brasil com o objetivo de identificar os tipos de pesquisas realizadas e, sendo encontradas pesquisas que possam ser caracterizadas como intervencionistas, analisar em que consistiram tais intervenções e se é possível perceber possíveis impactos para a comunidade, de maneira que se possa afirmar que fizeram ou não intervenção comunitária.

### **Caracterização do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional da Região Norte**

Conforme dados disponíveis em seu *site* oficial, o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional (PPGEE), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) é um curso de pós-graduação *stricto sensu* recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), que regula os programas brasileiros de mestrado e de doutorado. Foi criado pela Resolução 232/CONSEA/UNIR, de 30 de abril de 2010, que aprovou o projeto do Curso, no âmbito da UNIR, sendo recomendado pela CAPES em 01 de março de 2013. Posteriormente, o curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação, sendo a Portaria nº 942, de 16 de setembro de 2015, o ato legal de reconhecimento do curso.

O Curso foi recomendado tendo recebido na recomendação o Conceito 3. No entanto, quando na avaliação quadrienal (2013/2016) o curso obteve a elevação para o Conceito 4, o que representou um salto qualitativo em termos de organização e produção do corpo docente. Este conceito permanece no quadriênio 2017/2020, sendo que no início de 2021 será novamente avaliado.

O curso foi autorizado a ofertar 30 vagas anuais e está organizado em módulos, sendo integralizado com o cumprimento de 22 créditos a serem cumpridos em 24 meses, tendo seus egressos a diplomação em grau de Mestre em Educação Escolar.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido para obtenção do Título de Mestre em Educação Escolar deve ser resultante de pesquisa aplicada e/ou intervencionista. O produto do trabalho, conforme definia a Portaria n.º 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispôs sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES, é apresentado em formato de Dissertação sendo que outros produtos, advindo das mesmas pesquisas, são elaborados e divulgados na página do programa: material didático e instrucional por diferentes mídias; *software* educativo (relatado e documentado); relatório de desenvolvimento e aplicação de projeto inovador de intervenção escolar; plano de ação a ser desenvolvido pela comunidade; jogos e outros, todos amparados pela referida Portaria em seu Artigo 7º, parágrafo 3º.

Há um destaque no *site* que o ponto de partida e de chegada da pesquisa naquele curso são as práticas pedagógicas vivenciadas pelo mestrando-docente e que todas as questões implicadas na educação são objeto de estudos, pesquisas e intervenção por parte dele.

### **As pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, modalidade profissional, da Região Norte do Brasil: é possível falar em intervenção comunitária?**

Nossas perguntas iniciais nos levaram ao levantamento de dados no *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Região Norte do Brasil. Para a análise fizemos um recorte temporal considerando os trabalhos defendidos nos anos de 2017, 2018 e 2019.

A contagem dos trabalhos disponíveis até maio de 2019 levou-nos ao total de 72 (setenta e duas) dissertações defendidas no período de 2015 a 2019. Nossa decisão por analisar os trabalhos dos três últimos anos justifica-se pela quantidade, mas, também, pelo aprofundamento das discussões ocorridas no Brasil sobre a identidade dos cursos da área de educação ofertados na modalidade profissional. Nos últimos dois anos, em função de

nossa atuação como membros de fóruns da área de educação, sentimos haver mais tranquilidade por parte de muitos pesquisadores quanto ao papel dos cursos e o lugar da pesquisa em educação nos cursos de mestrados profissionais, embora essa ainda não seja questão pacificada.

Os dados que apresentaremos a seguir referem-se a trabalhos disponibilizados na página do programa referentes aos anos de 2017, 2018 e 2019. Os trabalhos defendidos nesses anos somam um total de 45 (quarenta e cinco) dissertações, sendo 26 (vinte e seis) em 2017, 17 (dezessete) em 2018 e 02 (dois) em 2019. No entanto, utilizamos uma amostra aleatória e analisamos: 10 (dez) dissertações defendidas em 2017; 05 (cinco) dissertações defendidas em 2018; 02 (duas) dissertações defendidas em 2019, totalizando 17 (dezessete) dissertações analisadas. Isso representou uma amostra de 38% (trinta e oito por cento) do total das dissertações defendidas nos três últimos anos (de março de 2017 a maio de 2019).

Buscamos saber se os trabalhos analisados garantem o que, segundo nossos referenciais, são apresentados como etapas que definem se uma ação pode ser considerada intervenção comunitária.

Buscamos nos conteúdos destacados das dissertações informações que se aproximassem das etapas e características da intervenção comunitária na tentativa de construir um mapa das pesquisas realizadas e sua relação com a intervenção comunitária.

Em princípio poderíamos dizer que as dissertações sequer se aproximariam de uma pesquisa intervencionista e da intervenção comunitária. Explicitamente, localizamos poucos elementos nos trabalhos que nos levassem a tais conclusões. Decidimos por fazer buscas paralelas, por termos que apontam para pesquisas com possibilidade de intervenção.

Em busca realizada nas palavras-chave dos 17 (dezessete) trabalhos, por meio dos termos (indexadores) *intervenção*, *intervencionista*, *pesquisa aplicada*, *pesquisa-ação*, *pesquisa participante* e *pesquisa intervencionista*, encontramos somente um registro com pesquisa-ação. Os demais termos não aparecem no campo *palavras-chave* dos trabalhos.

Também buscamos os mesmos termos na descrição da *metodologia e método*. Neste campo, os resultados foram diferentes, conforme veremos nos números a seguir, que se referem à quantidade de trabalhos em que aparecem, sempre considerando os 17 (dezessete) trabalhos analisados. Novamente, para os campos *intervencionista*, *pesquisa aplicada*, *pesquisa participante* e *pesquisa intervencionista* nenhum registro foi encontrado. No entanto, o termo *intervenção* apareceu em 02 (dois) trabalhos e o termo *pesquisa-ação* apareceu em 14 (quatorze) trabalhos.

No campo dos *resultados*, buscando pelos mesmos termos, encontramos somente 04 (quatro) resultados para pesquisa-ação e nenhum para os demais termos. Quanto mais buscávamos, mais nos parecia que havia um distanciamento em relação aos princípios da pesquisa intervencionista e intervenção comunitária. No entanto, ao voltarmos nossa atenção para o termo pesquisa-ação, conseguimos avançar e chegar a algumas considerações sobre a pesquisa intervencionista ou sobre a intervenção comunitária presente nas pesquisas desenvolvidas no programa de pós-graduação, no curso de mestrado profissional.

Nas pesquisas que se apresentaram como sendo pesquisa-ação, 03 (três) delas não poderiam ser consideradas, pois percebeu-se muito mais uma verificação de hipóteses pré-definidas (mas não explicitadas no trabalho) do que, necessariamente, uma intervenção. No entanto, nos demais trabalhos observamos que se faziam presentes, em uns com maior ênfase que outros, as etapas de uma intervenção comunitária. Isso nos pareceu animador, considerando que de uma amostra de 17 (dezessete) trabalhos, 11 (onze) poderiam ser pesquisas intervencionistas o que, certamente, levou à intervenção comunitária. Fomos à leitura dos trabalhos e ao comparativo de cada uma delas com os princípios intervencionistas. Da análise observamos vários aspectos que passamos a delinear.

De modo geral, as pesquisas caracterizaram a comunidade onde se desenvolveu a pesquisa-ação com a intervenção e, também, durante a pesquisa, identificaram e caracterizaram o grupo ou grupo social que participou da intervenção. De igual modo, as pesquisas foram desenvolvidas em instituições educacionais, sendo escolas públicas nas esferas municipal, estadual e no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) sendo que, neste último, as pesquisas apresentaram-se distribuídas em seus diversos *campi*, na capital e interior. Algumas pesquisas envolveram a comunidade escolar e a comunidade externa, com temáticas voltadas para a educação ambiental e saúde.

Em todos os trabalhos analisados os autores ou autoras eram membros da comunidade, mas a atuação também representou interferência externa, pois mesmo partindo de demandas e problemas locais, suas pesquisas respondiam a uma demanda também acadêmica, por serem alunos do Programa de Pós-Graduação, no curso de Mestrado Profissional em Educação Escolar. Evidenciou-se que havia completa concordância entre os interesses expressos no plano de pesquisa do aluno (também membro da comunidade) com os interesses da própria comunidade.

Em alguns dos trabalhos foram especialmente evidenciadas as fontes atuais e potenciais de conflito entre grupos com influência. Como exemplo, em um estudo sobre



conselhos de classes, haviam conflitos nas relações entre os grupos internos (coordenação pedagógica, docentes e alunos) e forças que atuavam em defensivas e ofensivas de todos os lados entre os grupos. Havia concordância da necessidade de mudança e havia vontade de mudar. A transformação daquela comunidade, ao menos pelo que pode ser percebido, foi possível com a intervenção produzida por dentro e mobilizando recursos de diferentes naturezas do próprio grupo.

Percebemos que já havia estruturas necessárias para os encontros da/com a comunidade, mas estas foram potencializadas e sistematizadas para discutir e refletir sobre as atividades que viriam a ser propostas no plano de intervenção. Algumas, de fato, produziram efeitos políticos nas decisões em nível local.

Os membros da comunidade foram envolvidos e envolveram-se no planejamento e execução do plano de ação, bem como, foram esclarecidos sobre os limites do plano por eles elaborado. Em todas as pesquisas descritas nas dissertações analisadas, que seguiram um caminho voltado para o envolvimento da coletividade, ficou evidente que aquele trabalho não resolveria todos os problemas, mas já representava um começo para a solução de algum problema específico que vinha sendo enfrentado pela comunidade.

Além disso, os trabalhos demonstraram que as soluções e possibilidades de soluções foram buscadas entre e pelos membros, em suas próprias capacidades e condições apresentadas. No entanto, também percebemos alguns trabalhos nos quais as soluções aos problemas apontados pela comunidade eram esperadas de fora e isso não foi sanado, o que nos fez perceber que, nestes casos, a pesquisa não teve o mesmo impacto que aquelas que buscaram na própria comunidade e em seus membros as soluções aos problemas. É o caso de pesquisas voltadas para a formação continuada: de algum modo, não se teve indícios de que ao concluir a pesquisa a comunidade iria continuar com o processo de formação, considerando o chão da escola e seus sujeitos, com suas possibilidades, experiências, vivências e saberes.

Percebemos nos trabalhos que a definição dos objetivos, estabelecendo as prioridades e selecionando os métodos e tipos de intervenção, foram elaborados por aquele coletivo e em momentos de encontros grupais. Tais encontros receberam diferentes denominações: encontros reflexivos, encontros coletivos, grupo de estudo, reunião de trabalho etc., mas, de modo geral, indicavam que as atividades eram realizadas por mais de um sujeito, reunidos em determinados dias e horários e com participação voluntária. Isso foi muito importante, segundo os relatos dos trabalhos, para o engajamento de todos os envolvidos na busca e solução dos seus problemas.

Alguns trabalhos com o grupo comunidade também evidenciaram a percepção dos sujeitos sobre os limites de suas atuações e, com isso, juntos, também foram buscar as soluções e mediações externas para aquilo que extrapolou as condições materiais e políticas da comunidade. Cita-se, como exemplo, o caso de um projeto voltado para a educação ambiental, no qual a comunidade fez várias ações, mas chegou ao limite da atuação quando dependiam de ações intermediárias. Com isso, a comunidade produziu documentos para as autoridades, com a Carta de Humaitá, e foi à luta.

Com tais resultados vimos que o programa vem desenvolvendo pesquisa intervencionista e fazendo intervenção comunitária. Há trabalhos muito interessantes nesta direção disponíveis no *site* do Programa. Ao encontro do proposto por Cassandre e Querol (2014), foi possível perceber que as pesquisas buscaram integrar e garantir a participação da comunidade em todo o processo.

As pesquisas no programa não conseguiram atender ao princípio de que os projetos precisam ser desenvolvidos em médio e longo prazo, pois o prazo de conclusão de um trabalho de mestrado é de, no máximo, 24 (vinte e quatro) meses, sendo esta uma característica de projetos de curto prazo. Mesmo assim, com grande esforço, os estudantes do Programa vêm conseguindo êxito em suas intervenções, avançando, inclusive, para resultados que demonstraram um empoderamento da comunidade, pois esta abraçou o projeto e dele foi partícipe. Além disso, também foi possível perceber, mas sem possibilidade de quantificação, que a capacidade de agir dos sujeitos da comunidade foi resgatada, sendo legítima a ação coletiva, marcada pelo envolvimento de todos em todos os momentos de planejamento e decisões a serem tomadas.

## **Conclusões**

Verificamos que, sim, o programa faz intervenção comunitária. Isso posto, devemos acrescentar que a considerar os princípios que fundamentam esse tipo de ação, o programa ainda poderá avançar, uma vez que ainda se engessa em regras externas, como o tempo para o desenvolvimento e conclusão de pesquisa no mestrado que, no Brasil, é de 24 meses, o que pode ser considerado um prazo curto para uma intervenção comunitária.

No entanto, a reflexão sobre tais aspectos vem contribuindo para a percepção dos limites da pesquisa intervencionista em educação escolar, vinculada ao curso de mestrado profissional; se espera dela grandes resultados, mas consideramos necessário o início de um repensar dos objetivos que, sem desconsiderar o tempo, considerem as ações possíveis neste tempo. Com a aprovação do curso de doutorado na modalidade profissional,

e considerando que um doutorado é realizado em 48 meses, talvez cheguemos à conclusão que a intervenção no mestrado é possível, mas a possibilidade real de fazê-la será em cursos de doutorado profissional.

Acreditamos que nosso estudo tenha conseguido apreender dos trabalhos desenvolvidos no Programa aquilo que, a partir da literatura, foi apontado no texto como sendo uma pesquisa intervencionista em educação escolar, conforme Cassandre e Querol (2014, citando Hatchuel, 2000). Neste tipo de pesquisa, para que produza conhecimento relevante, o pesquisador, precisa ser ator e, ao mesmo tempo, parte interessada na resolução de um problema estando, portanto, envolvido na ação e nela interessado. A ação coletiva, que envolve pesquisador e demais membros de dada comunidade, é levada à aprendizagem coletiva e à construção de caminhos em busca de possíveis respostas e meios ao que quer que tenha sido o causador do processo de pesquisa.

Percebemos que as pesquisas desenvolvidas buscaram integrar e garantir a participação da comunidade no processo. Isso foi possível, considerando que os problemas das pesquisas têm partido da comunidade, e que o ponto de largada para a explicitação do problema ou para a reflexão sobre o problema tem mobilizado a comunidade ou parte dela.

Também foi possível perceber que, muitas vezes, um dado problema não o era para muitos daquele contexto, mas, igualmente, foi papel da pesquisa fazê-lo explicitar-se para toda a comunidade que se mobilizou, com o apoio e participação ativa do pesquisador, e partiu em busca de soluções.

Não tão explícito, mas percebemos pelo envolvimento dos membros da comunidade (em questão em cada pesquisa), que foi buscado o empoderamento (*empowerment*) de seus membros, de maneira que as estratégias, recursos e muito do que foi necessário, foi criado e realizado pelo coletivo da comunidade, com a interferência dos pesquisadores, neste caso, como membros internos e, em certo modo, externos. Com isso, em maior ou menor grau, a capacidade de ação dos sujeitos foi resgatada na ação coletiva.

Esperamos que as reflexões desse estudo possam, da mesma forma, se fazer presentes nas discussões sobre os projetos nos programas de pós-graduação em educação desenvolvidos na modalidade profissional.

## Referências

- Carvalho, S. F., Domingos, A., & Sequeira, C. (2010). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária: GerAções. *Análise Psicológica*, 3(28), 479-490. Texto recuperado de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312010000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000300008&lng=pt&nrm=iso)

- Cassandre, M. P., & Querol, M. A. P. (2014). Metodologias Intervencionistas: Contribuição Teórico-Metodológica Vigotskyanas para Aprendizagem Organizacional. *RPCA*, 1(8), 17-34. doi: <https://doi.org/10.12712/rpca.v8i1.330>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2009a). *Portaria Normativa 7, de 22/06/2009*. Dispôs sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Revogada pela Portaria 17, de 28/12/2009). Brasília, DF.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2009b). *Portaria 17, de 28 de dezembro de 2009*. Brasília, DF.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (1995). *Portaria 47, de 17 de outubro de 1995*. Cria a modalidade profissional na pós-graduação stricto sensu. Brasília: Capes, 1995. Brasília, DF.
- Fundação Universidade Federal de Rondônia (2010). *Resolução 232/CONSEA/UNIR, de 30 de abril de 2010*, que aprovou o projeto do Curso de Mestrado Profissional em Educação Escolar. [Texto não publicado]

## 23.

# Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES): Possibilidade de Interiorização e Internacionalização da Pesquisa na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Brasil

Krzysztof Dworak<sup>1</sup>

Sandra Célia Coelho G. Da Silva<sup>2</sup>

### Resumo

A Educação Superior emerge tardiamente no Brasil, centralizada nas capitais, destinando-se a atender as demandas da elite, baseada nos moldes europeus. Pela necessidade de democratização e de desenvolvimento do país, a expansão das Universidades para o interior tornou-se essencial, a fim de equacionar e minimizar as diferenças existentes entre capital e interior no acesso ao conhecimento. A interiorização e a internacionalização da Educação Superior na Bahia aconteceram através da implantação das universidades, entre elas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que vem pautando as premissas concernentes à formação dos professores, à pesquisa e à extensão. O presente estudo tem como objetivo apresentar estes processos, tendo como exemplo a implantação do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, no Departamento de Educação, em Serrinha, Bahia. Organizado em três seções, o texto trata inicialmente da *globalização e da internacionalização da pesquisa*; em seguida fala *das perspectivas ligadas a estes processos*, e, finalmente, exemplifica tais processos no *contexto da implantação do mestrado profissional em intervenção educativa e social*.

**Palavras-chave:** Interiorização; Internacionalização; Formação de Professores; Multicampi; Pesquisa.

### Professional Master's Degree in Education and Social Intervention (MPIES): Possibility Of Ruralization and Internationalization of Research in the University of the State of Bahia (UNEB)/Brazil

### Abstract

Higher education emerged late in Brazil, centralised in the capital cities, destined to meet the demands of the elites, based on the European model. Through the need for democratization and development in the country, the expansion of Universities became essential in order to equate and minimize the differences between the capital and the countryside in relation to access to knowledge. The ruralization and internationalization of higher education in Bahia happened through the implantation of universities, among which is the University of the State of Bahia (UNEB), which has at it prime focus, the formation of teachers, research and extension courses. The present study has as its main objective to present these processes, having as an example the implantation of the Professional Master's degree in Education and Social intervention, in the Department of Education in Serrinha, Bahia. Organized in three sections, the text initially deals with *globalization and internationalization of the research*, followed by the *perspective linked to these processes*, and finally, exemplifies such processes in the *context of the implantation of the Master's degree in Education and social intervention*.

**Keywords:** Ruralization; Internationalization; Teacher Training; Multicampus; Research.

---

<sup>1</sup> Doutor. Un. Lusófona / PT - GEPERCS/ CEPICR – UNEB /BR. E-mail: kdworak@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora. MPIES/ CEPICR/GEPERCS/UNEB/BR. E-mail: scsilva@uneb.br

## **Introdução**

As tessituras das discussões propostas por esse estudo versam no que diz respeito ao Ensino Superior no Brasil, especialmente a partir da Universidade do Estado da Bahia, alçada nas propostas de interiorização e de internacionalização da pesquisa. A implantação de um programa de pós-graduação *stricto-sensu* na modalidade mestrado profissional em Intervenção Educativa e Social, no Departamento de Educação, Campus XI – Serrinha, na Bahia, nos leva a refletir inicialmente, e de maneira bem incipiente, acerca dos quesitos que versam sobre os processos de implantação da Educação Superior no Brasil. Esta foi realizada tardiamente e trazia, como uma de suas características predominantes, o aspecto elitista, geograficamente e economicamente centralizado nas principais capitais, a exemplo do Rio de Janeiro, onde foi instalada a primeira universidade no país. Tal situação, que alimentava a desigualdade de oportunidade, apontava para a necessidade de expansão do Ensino Superior pelo restante do país, principalmente para além das capitais, no sentido de ampliar as oportunidades de acesso ao Ensino Superior. A criação de universidades e o aumento da oferta de vagas, respaldadas em políticas desenvolvidas com a finalidade de contribuir na consolidação e desenvolvimento das cidades do interior, facilitava a consolidação do crescimento e manutenção das pessoas no interior.

Como exemplo, citamos o surgimento, na Bahia, do Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), criado pelo Decreto nº 21.455, de 29 de setembro de 1969 com a finalidade de formar professores e interiorizar o conhecimento. A Lei Delegada 66, de 1º de junho de 1986, implanta a Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Brasil, que nasce a partir da premissa de interiorização da educação superior nos municípios baianos, visando principalmente a formação de professores. Na política institucional, desde a sua implantação reverbera essa ação, e nos dias atuais é uma das questões bastante debatidas no âmbito acadêmico, no sentido de viabilizar a continuidade da formação dos seus egressos e dos demais profissionais. Deste modo, a UNEB tem pautado uma política de implementação da interiorização da pós-graduação *stricto-sensu* para que possa atender às demandas locais e regionais, consubstanciada através do Plano de Desenvolvimento Institucional (2017-2020), visando reforçar os três pilares educacionais concernentes ao ensino, pesquisa e extensão.

O processo atende também às questões oriundas da globalização e da abertura das fronteiras do conhecimento, cada vez mais consolidadas através das tecnologias da informação e da comunicação, onde o estabelecimento e a constituição de parcerias e das redes colaborativas. Esta é uma das características primordiais deste século, tendo o intercâmbio do conhecimento como um aspecto básico e as Universidades um dos eixos

propulsores. Isto referenda a necessidade da inserção da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) nesse processo.

No entanto, este estudo tem como objetivo apresentar e pontuar a possibilidade de interiorização e internacionalização da pesquisa, a partir do exemplo de implantação do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu*, em nível de mestrado profissional em Intervenção Educativa e Social, pertencente ao Departamento de Educação, Campus XI – Serrinha, localizado na região Sisaleira da Bahia/Brasil. Trata-se de uma revisão bibliográfica, a partir dos aportes teóricos sobre os eixos temáticos: educação superior, interiorização e internacionalização, abalizados no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020), no Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, no Plano Estadual de Educação PEE 2016-2026) e no Plano de Desenvolvimento Institucional da UNEB (PDI 2017-2022), dentre outros.

O texto está organizado em três seções, mais a introdução e as considerações finais. Na primeira apresentamos a questão *da globalização e da internacionalização da pesquisa*, detectadas mediante a revisão bibliográfica da pesquisa. Na segunda seção apresentamos *as perspectivas de interiorização e internacionalização da pesquisa da Universidade do Estado da Bahia* e, na terceira e última, contextualizamos a implantação do *mestrado profissional em intervenção educativa e social (MPIES)*, levando em consideração a interiorização e a internacionalização da pesquisa. Finalmente, apontamos algumas considerações e reflexões sobre esta temática ao longo do texto, enfatizando a tríade interiorização, internacionalização e a “*multicampia*”, o que nos leva a analisar as dificuldades e as possibilidades existentes, e as mudanças ocasionadas pela implantação da pós-graduação *stricto-sensu* nos diversos campi da UNEB, a exemplo do DEDC – Campus XI – Serrinha – Ba/Brasil.

### **A Globalização e a Internacionalização da Pesquisa: Reflexão Necessária**

A era pós-moderna, marcada pela crescente globalização e pela industrialização da sociedade, traz uma ancoragem de conhecimentos, respaldos em diversos âmbitos, principalmente advindos das tecnologias da informação e da comunicação, o que referenda as Universidades como centros de produção de conhecimento, cada vez mais abertos para consolidação de redes nacionais e internacionais, trazendo em voga a internacionalização da pesquisa.

Contudo, o conhecimento, assim como a ciência e a pesquisa científica, não existe por si só. O conhecimento que o ser humano adquire deve constituir-se em um suporte para o progresso. Mais ainda, o conhecimento deve tornar-se um fator decisivo para o progresso tecnológico e para a inovação, como assegurava Bell já na década de 1970.

Se olharmos com atenção a história da humanidade, percebemos um extraordinário caminho que o *homo sapiens*, este *animal rationale*, fez nos diversos campos de conhecimento, desde a utilização da pedra lascada e da domesticação do fogo até as mais recentes conquistas do espaço (cf. Vale, Cachinho, & Margado, 2018, p. 25).

Mas, obviamente, não se trata aqui unicamente do progresso material. A humanidade percorreu este extraordinário caminho de progresso acompanhado pela busca do sentido daquilo que faz, e antes de tudo, da sua própria existência. O ser humano pergunta, a partir da sua própria humanidade, como escrevia E. Levinas, por “um saber verdadeiro, um saber, – isto, é, pela ciência, – que passa pela consciência de si e que seja capaz de se opor a um inconsequente anti-humanismo”, que tende a fazer do ser humano um “joguete de suas obras”, um meio ou uma coisa (Lévinas, 2009, pp. 71-72; 78).

A pesquisa, a verdadeira pesquisa, deve ser direcionada, em última instância, para o bem da humanidade. Ela deve sempre levar em consideração a realidade do ser humano, no seu contexto atual. Paulo Freire afirma que: “o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades da nossa existência, (...) perde sua significação” (Freire, 2010, p. 130).

A globalização como fenômeno muito complexo e, ao mesmo tempo ambíguo, abrange praticamente todas as esferas da vida contemporânea. Segundo Anthony McGrew, a “globalização se refere àqueles processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (Hall, 2011, p. 67). Na atualidade, muito mais que no passado, o mundo acadêmico, atravessa fronteiras nacionais e investe nas experiências de internacionalização. Segundo Morosini, é possível perceber as tendências que relacionam cada vez mais claramente a globalização e a educação, isto porque a globalização considera o conhecimento como um dos principais valores (cf. Morosini, 2006). No entanto, não podemos deixar de falar da internacionalização se não apontarmos para a globalização, como um dos seus fios condutores. Se levarmos em consideração o próprio conceito de internacionalização, percebemos que ele é bastante amplo e aberto, conforme assinala Knight (cf. Silva & Souza, 2018, p. 153). Percebemos também que, de certa maneira, a internacionalização da ciência e das pesquisas não é algo novo. A troca de saberes acadêmicos, já era conhecida na Europa Medieval e praticada nas universidades europeias. A ciência como demonstração rigorosa do pensamento e da investigação, ordenadas pelo raciocínio lógico, com justo reconhecimento da autonomia do mundo (cf. Euvé, 2009, p. 117.) era partilhada, apesar dos limites existentes, entre as universidades, professores e alunos.



A organização da Igreja Católica, a unidade eclesial, a língua latina e uma federação informal de raças e de culturas diversas sob a hegemonia de uma religião comum, eram elementos que permitiam a sua realização (Dawson, 2012, p. 54).

A internacionalização do ensino superior é definida, segundo Morosini, como “o processo que integra uma dimensão global, intercultural e internacional nos objetivos, funções e oferta da educação pós-secundária”. A internacionalização contribui efetivamente com o progresso e o desenvolvimento da sociedade humana pelo intercâmbio de saberes. Com isso, ela possibilita o entendimento, abre para a diversidade dos conhecimentos no âmbito científico e tecnológico e amplia os horizontes culturais e linguísticos (Silva & Souza, 2018, p. 152).

Pode se afirmar, como o fazem Vale e Morgado, ao falar do programa Erasmus da Internacionalização do Ensino Superior europeu, que é “impossível dissociar a emergência da economia do conhecimento do processo de globalização (...). A mobilização sistemática e contínua de conhecimento é essencial para a inovação e competitividade na economia global” (Vale & Morgado, 2018, p. 25). E no Brasil, o Governo Federal, através do Ministério da Educação e do Ministério de Ciências e Tecnologia, implantou através do Decreto Nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, o Programa Ciências Sem Fronteiras (CsF), que tem por objetivo propiciar, formar e capacitar estudantes de graduação e de pós-graduação em universidades e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, assim como atrair para o país jovens talentos e pesquisadores estrangeiros qualificados, em áreas estratégicas do conhecimento, propiciando o desenvolvimento e o crescimento econômico e tecnológico, este Programa está sendo implementado pela CAPES e pelo CNPq” (ALISIOS, 2015, p. 16). “No que concerne a implementação no Brasil, 566 instituições brasileiras foram acreditadas, i.e., consideradas elegíveis para enviar estudantes em intercâmbio para o estrangeiro no âmbito do programa” (ALISIOS, 2015, p. 17), o que demonstra a mesma perspectiva do Programa Erasmus na Europa, abrindo o país para o mundo e instituindo também uma das ações de internacionalização.

Segundo Knight, existe uma forte relação entre globalização e internacionalização: “a internacionalização está transformando o mundo da educação superior e a globalização está transformando o mundo da internacionalização” (Morosini, 2006, p. 117). Por isso, ao falar da internacionalização, é preciso afirmar, seguindo a opinião de diversos autores, que tal fenômeno se expandiu também graças a sua vinculação aos processos de globalização orientada, segundo alguns, pela lógica capitalista (Silva & Souza, 2018, p. 154).

Isto não significa, como afirma Paulo Freire, que não enxerguemos também os perigos que a globalização pode esconder. E o perigo maior consiste em subjugar o conhecimento e a liberdade do ser humano à liberdade do comércio e à ética do mercado (Freire, 2010, p. 128). Hall destaca três possíveis consequências que a globalização exerce sobre as identidades culturais: 1º - as identidades nacionais correm o risco de desintegração, como resultado de crescimento da homogeneização cultural global; 2º - opondo-se à globalização como um processo desigual que possui sua geometria do poder, as identidades Nacionais e outras identidades particulares poderão apresentar certas resistências; 3º - a globalização, por reter alguns aspectos da dominação global, pode provocar um declínio das identidades nacionais, mas ao mesmo, pode incentivar o surgimento de identidades novas e híbridas (Hall, 2011, pp. 69; 80-81).

Diante do exposto, é preciso afirmar que a internacionalização traz consigo uma conjuntura de desafios e de oportunidades, no meio de crescentes exigências e responsabilidades, num mundo marcado pelas incertezas e mudanças. Um dos desafios da internacionalização no contexto globalizado é a própria independência da educação. Segundo Morosini, a partir do momento que a educação passou a ser categorizada pela OMC- Organização Mundial do Comércio- como um serviço, percebe-se cada vez mais claramente a influência das determinações e das lógicas do mercado de trabalho sobre a universidade, transformando, desta forma, seus princípios (Morosini, 2006). O mercado vem usando as energias da academia através dos mecanismos de internacionalização da educação superior. Há também um anseio em controlar a educação através das trocas intelectuais e da colaboração acadêmica em vista de fins lucrativos próprios aos objetivos de uma empresa capitalista, gerando lucros fabulosos. Neste contexto, a internacionalização pode significar também um controle sobre as mentes, perda de autonomia intelectual e cultural, enfraquecimento das identidades culturais, que colocam em risco a relação estado-universidade, já bastante enfraquecida pela própria globalização, mas tão fundamental para a construção da soberania e da emancipação (Morosini, 2006).

Este é um dos grandes desafios a serem enfrentados pela universidade, especialmente nos países emergentes, onde as identificações *globais* começam a deslocar, e algumas vezes, a apagar as identidades culturais nacionais (Hall, 2011, p. 73). Um dos aspectos fundamentais na educação, afirma Paulo Freire, é justamente o reconhecimento e a assunção da identidade cultural pessoal e social. E o que ele afirma a este respeito no contexto local, regional e/ou nacional, deve ser considerado também no nível de internacionalização. Tanto os educadores quanto os educandos precisam estar no mundo e com o mundo, fazendo história, gerando cultura, socializando o ambiente, criando e reforçando

as identidades culturais e nacionais. Eles precisam assumir-se como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, sonhadores, e como sujeitos capazes de se reconhecer e de reconhecer o outro na sua alteridade (Freire, 2010, p. 41; 58). Sem este esforço, sem estas garantias, sem esta visão identitária cultural e educacional, corre-se um risco real de ser engolido pelas culturas dominantes das sociedades pós-modernas, e de tornar as identidades nacionais flutuantes, desvinculadas e desalojadas de tempo, lugares, histórias e tradições específicas. Neste contexto, torna-se fácil, e por vezes, economicamente vantajoso, para alguns, satisfazer-se culturalmente num supermercado cultural globalizado (Hall, 2011, p. 75).

Por sua vez, citada já Marília Costa Morosini, em seus estudos sobre o *Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior*, afirma que o atual embasamento teórico sobre estas questões no Brasil aponta para “a transnacionalização universitária como decorrência do processo de globalização”. Também afirma que este acelerado processo de transnacionalização de políticas educacionais públicas, privadas e estatais, a consolidação do Estado avaliativo/regulador/supervisor na educação, o acelerado processo de expansão da educação superior, estão presentes não só entre os países do Mercosul, principalmente no Brasil, mas expandem-se rapidamente a toda a América Latina, à União Europeia e ao mundo (Morosini, 2006, p. 114)<sup>3</sup>.

No contexto do Brasil, as principais agências governamentais brasileiras envolvidas na concretização da internacionalização são: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada ao Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), ambas ligadas ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) (ALISIOS, 2015, p. 14). Entre estes, o papel mais importante cabe ao Ministério da Educação, que regulamentou a base da educação nacional com a Lei nº 9.394, de 1996 (Silva & Souza, 2018, p. 153).

Assim, o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES (PrInt), objetiva:

Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a

---

<sup>3</sup> “Em relação à cooperação com a União Europeia, estes são alguns dos exemplos de redes/projetos em curso: • EULARINET – Redes de Inovação e Pesquisa entre a União Europeia e a América Latina financiadas pela Comissão Europeia, com enfoque na indústria e na ciência. • EULANEST – Rede Europeia e Latino Americana para a Ciência e Tecnologia constituída por 8 agências de financiamento para a inovação e desenvolvimento, coordenada pelo Ministério da Educação e Ciência de Espanha. • APORTA (Supporting EU Access to Brazilian National Research Programmes) – Projeto financiado pela Comissão Europeia, no âmbito do 7.º Programa Quadro, destinado a facilitar o acesso de cientistas europeus a programas de pesquisa no Brasil” (cf. ALISIOS, 2015, p. 16).

aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação *stricto-sensu* com cooperação internacional; Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização (Conselho Federal de Educação, 2019).

Para além dos programas de financiamento dedicados à internacionalização do ensino e da pesquisa no Brasil anteriormente citados, é importante mencionar também o programa ALISIOS (Academic Links and Strategies for the Internationalisation of the Higher Education Sector).

ALISIOS é um projeto europeu Erasmus Mundus – Ação 3, promovido por oito organizações da Europa e do Brasil: Universidade de Coimbra (coordenadora), Associação Europeia de Universidades (EUA), Campus France, Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), Universidade de Bolonha, Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), Grupo de Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), Instituto Brasil-Europa da Universidade de São Paulo (IBE – USP). Estas organizações estão ativamente envolvidas na internacionalização acadêmica e têm larga experiência em gestão de programas de mobilidade, desenvolvimento de estratégias institucionais e políticas de ensino superior (ALISIOS, 2015, p. 4).

Cabe-nos citar ainda a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI). Assim como Erasmus contribuiu para a construção de uma identidade europeia e para internacionalizar o sistema do Ensino Superior (Vale & Morgado, 2018, p. 18), estes programas no contexto regional podem contribuir também com tal integração. Assim, eles podem promover o desenvolvimento significativo de um país ou de uma região, como o Brasil, em todos os níveis da educação e formação. Eles podem levar à internacionalização e à excelência do ensino e de formação em geral, incentivando a criatividade. Eles tendem a promover a inovação e o espírito empreendedor, a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa. Podendo ainda contribuir para alcançar os objetivos de crescimento inteligente, sustentável ou inclusive das próprias regiões, através do desenvolvimento do ensino em todos os níveis, da Formação Profissional, da Educação de Adultos (Vale & Morgado, 2018, p. 19).

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atentando-se a este quesito, vem pautando, dentro do seu plano de desenvolvimento institucional (PDI 2017-2022), a

interiorização e internacionalização da pesquisa, questões que desenvolveremos logo a seguir.

### **A Perspectiva da Universidade do Estado da Bahia de Interiorização e Internacionalização da Pesquisa**

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), fundada em 1983 e mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), está presente em todos os territórios geográficos da Bahia, por meio da educação presencial e à distância, sendo a maior instituição pública de ensino superior da Bahia, do nordeste e centro-oeste do Brasil. A capilaridade de sua estrutura e a abrangência de suas atividades estão diretamente relacionadas à missão social que desempenha. Ou seja, uma universidade inclusiva, popular, democrática, gratuita e de qualidade.

A UNEB possui 29 Departamentos instalados em 24 campi: um sediado na capital do estado, onde se localiza a administração central da instituição, e nos demais territórios baianos, além de dois centros avançados: um em Canudos e o outro em Camaçari. A UNEB, presente nos 23 importantes municípios da Bahia, é um elemento potencializador do desenvolvimento e crescimento econômico. Atualmente, a universidade disponibiliza mais de 150 opções de cursos de graduação, na condição de bacharelados e licenciaturas, nas modalidades presencial e de educação a distância (EaD), nos níveis de graduação e pós-graduação (*lato-sensu*), oferecidos nos 29 Departamentos. Além disso, a UNEB, visando a interiorização da pós-graduação, promove 22 mestrados e 05 doutorados *stricto-sensu*, distribuídos entre a modalidade acadêmicos e profissionais, sediados em Salvador e outras cidades do interior.

Cabe ressaltar que, além dos *Campis*, a UNEB atende quase a totalidade dos 417 municípios do estado, por meio de programas e ações extensionistas e de pesquisa, conveniadas pelas organizações públicas e privadas, que levam a beneficiar milhões de cidadãos baianos, na sua maioria, pertencentes a segmentos sociais e economicamente desfavorecidos e excluídos. Essas ações são viabilizadas através da sua característica *multicampi de gestão*. Conforme Houaiss e Villar *multicampi* é o plural da palavra *campus*, associada ao adjetivo para expressar o termo “muitos campos”, ou seja, no caso, a diversidade de espaços e locais (Houaiss & Villar, 2009). Já para Fialho, o modelo *multicampi* é uma forma já consagrada para esclarecer a modalidade que não se prende a um único espaço geográfico (Fialho, 2005). Entretanto, este também constata que a designação faz supor algo a mais do que a simples referência ao número de campus ou sua localização territorial, ou seja, na configuração do modelo universitário, o sentido de

organicidade se torna basilar. Isso quer dizer que as instituições multicampi não podem ser definidas apenas por seu modelo organizacional, mas concomitantemente pela sua inserção geográfica regional. Essa compreensão perpassa a questão semântica ou formal, possuindo origem epistemológica. Lauxen destaca que as universidades multicampi favorecem a interiorização da Educação Superior, pois cada campi constitui um Departamento, e de certo modo, sede da universidade, contudo, com características administrativas próprias e autonomia de recursos, bem como de particularidades acadêmico-científicas, de modo a integrarem-se entre suas unidades, relacionando-se intensamente com o contexto regional que faz parte (Lauxen, 2006).

Este é o caso da UNEB, que traz no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - UNEB, 2017- 2022) a interiorização como um dos aspectos principais no que diz respeito à pós-graduação *stricto-sensu*, pesquisa e a internacionalização.

Consubstanciado no que referenda o Plano Institucional de Desenvolvimento (PDI-UNEB, 2017-2022), a UNEB nasceu coadunando com as duas dimensões, isto é, com a de interiorização e internacionalização, sendo a *multicampia* um dos vetores dessa ação. Conforme diz Boaventura, a UNEB, desde 1983, quando foi criada, vem pautando o compromisso político de atuar na formação de professores e interiorizar o acesso à Educação Superior no Estado da Bahia, utilizando como estratégia organizacional o sistema *multicampi* (Boaventura, 2009).

No entanto, diante de algumas ações institucionais desenvolvidas inicialmente na década de 80, no tocante à interiorização e internacionalização do conhecimento, cabe-nos destacar algumas delas: Ações de Ensino de Graduação, proposta pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), instituiu a participação da UNEB no Programa de Ensino de Graduação (PEC/G), através do convênio com o Ministério da Educação (MEC) e com o Ministério das Relações Exteriores (MRE), que visava inserir estudantes estrangeiros nos cursos de graduação. Outras ações extensionistas foram desenvolvidas pelos núcleos de idiomas, a exemplo, o núcleo de estudos do italiano, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). O objetivo era não apenas ensinar o idioma, mas potencializar o estudo da cultura e o intercâmbio docente e discente com as Instituições de Ensino Superior Italianas, referendando vários convênios, dentre eles com a Universidade de Pádua. Através da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG), foi estabelecido um convênio com a Universidade do Canadá (QUEBEC), com objetivo de capacitar os professores e fortalecer os Programas de Pós-Graduação *stricto-sensu* existentes. Ainda neste contexto, foi criada a Assessoria de Assuntos Internacionais (ASSECI), com a finalidade de assessorar o reitor, vice e pró-reitores em ações de internacionalização.

O Conselho Superior Universitário da UNEB, através da portaria 1027/14, aprovou a criação e implantação da Secretaria Especial de Relações Internacionais (SERINT), como um eixo do Plano de Ação Prioritária (PAP - UNEB, 2014-2017). A missão desta Secretaria, como responsável pela representação da UNEB no cenário Internacional, é fomentar a política de internacionalização da UNEB, através de ações e relações de cooperação e intercâmbio científico, tecnológico, cultural e acadêmico. Deste modo, a UNEB consolidou-se no patamar de visibilidade internacional, através da implantação de uma política institucional que referenda a cultura da internacionalização, atentando-se às especificidades culturais e territoriais advindas da *multicampia* com as seguintes premissas: 1 - potencializar e celebrar acordos de cooperação com as IES estrangeiras; 2 - articular a mobilidade docente, discente e de servidores; 3 - implantar do Centro de Idiomas; 4 - capacitar e fomentar recursos; 5 - participar em agências e grupos de representatividade internacional, dentre outras ações.

O resultado destas ações realizadas pela UNEB, através da Secretária Especial de Relações Internacionais, são 48 convênios celebrados com as IES estrangeiras em diversos continentes, cabendo destacar: a Universidade de Coimbra (PT), a Universidade de Havana (Cuba), dentre outras. Além disso, a UNEB participa do *Grupo Coimbra de Universidade Brasileira*, que é uma associação civil de caráter acadêmico, científico e cultural, composto por Instituições de Ensino Superior, cuja missão é fomentar e promover relações acadêmicas, científicas e culturais entre as instituições parceiras e os parceiros internacionais.

Algumas posições identificam a internacionalização como um processo na universidade como um todo. Entre elas podem ser destacadas: o aumento de contatos com estudantes internacionais e professores estrangeiros e a presença de estudantes-convênio num determinado campus; número de concessões de pesquisa internacional; projetos de pesquisa internacionais cooperativados; associações internacionais envolvendo consultoria para universidades estrangeiras e outras instituições; setores de universidades privadas com metas internacionais; cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades na universidade; o grau de imersão internacional no currículo e cursos de treinamento para executivos de negócios em outros países; presença de campi no estrangeiro, via internet; contratos de capacitação para executivos de negócios ou oficiais do governo, entre outros (Morosini, 2006, p. 115).

Neste sentido, a UNEB se insere nas pautas internacionais como uma universidade pública comprometida com as mudanças sociais, e que vem pautando uma política institucional de internacionalização, dialogada com a comunidade acadêmica, respaldada com as agências de fomento e pontuando a articulação entre o ensino da graduação e os

Programas de Pós-Graduação *Stricto-Sensu*, os grupos e os centros de pesquisas, em consonância com o Programa Nacional de Pós-Graduação (Ministério da Educação, Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG, 2011-2020).

No ano de 2019 pode ser destacado o seguinte panorama da Pós-Graduação no Brasil: 2.719 programas de pós-graduação em atividade, responsáveis por 4.101 cursos, sendo 2.436 de mestrado; 1.422 de doutorado e 243 de mestrado profissional. Enfatizamos que 57.270 docentes estão vinculados a esses programas e 161.117 estudantes, matriculados até o final do referido ano, sendo 103.194 pertencentes aos cursos de mestrado e 57.923 aos cursos de doutorado.

A cultura da internacionalização emerge nos programas de pós-graduação *Stricto-Sensu*, através de ações institucionais conjuntas, propostas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programas de Pós-Graduação e a Secretária Especial de Relações Internacionais, como exemplo, podem ser citados: o Programa de Recebimento de Professores Estrangeiros (PRO-VISIT); o Programa de Fortalecimento dos Grupos de Pesquisa (PROFORTE); o Programa de Apoio aos Programas de Pós-Graduação (PROPÓS); o Programa de Auxílio aos Programas de Pós-Graduação (AUXPPG); o Programa de Iniciação Científica, Tecnológica e Inovação; Internacionalização, Mobilidade e Cooperação; o Programa de Apoio às Publicações Científicas (PROPUBLIC), dentre outros.

As supracitadas ações da UNEB visam atender a política de interiorização e internacionalização da pós-graduação *stricto-sensu* de forma igualitária, dentro das diversas áreas do conhecimento e das perspectivas trans, inter e multi-disciplinares, de forma participativa, a partir das realidades locais e globais, consubstanciada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2017-2022), enfatizando como uma das metas prioritárias.

### **O Contexto do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES): A Partir da Interiorização e Internacionalização da Pesquisa na UNEB/DEC - Campus XI - Serrinha**

Como vimos acima, o fenômeno da globalização apresenta-se como um conjunto diferenciado e complexo de desafios e oportunidades em diversas áreas das sociedades contemporâneas. A citar na educação superior no âmbito da interiorização e internacionalização da pesquisa, através da implementação de programas de pós-graduação. Cabe-nos apontar a implementação da Interiorização dos Programas de Pós-graduação *Stricto-Sensu* no âmbito da UNEB como uma oportunidade para realização de tais objetivos. A localização dos diversos Departamentos nas cidades do interior baiano, que possuem



sua autonomia no que concerne à realização de atividades acadêmicas, permite que sejam desenvolvidas ações que envolvam o ensino (graduação e pós-graduação), a extensão, a pesquisa e a internacionalização, visando alçar o fortalecimento da formação continuada dos egressos e dos profissionais alocados naquela região ao ensino superior.

Pensando nas assimetrias regionais evidenciadas no Brasil e notadamente expressas no estado da Bahia, ocasionadas por vários fatores, desde à questão climática ao desenvolvimento econômico, e a necessidade da implementação de políticas estruturantes que extrapolem e substituam as políticas sazonais, é que foi adotada na Bahia a divisão do Estado em 27 territórios, entendidos como:

[...] espaço físico geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política, as instituições e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (Brasil, 2003, p. 4)

Entende-se que essa concepção política de divisão viabiliza vários setores, entre eles, a educação, no que tange ao processo de interiorização das Instituições de Ensino Superior, respaldada pela multicampia. Segundo Fialho, a *multicampia* vai muito mais além do que uma questão geográfica e territorial, pois abrange inúmeras especificidades e desafios que vão desde a ordem financeira e administrativa até a questão pedagógica (Fialho, 2005). No entanto, a UNEB nasceu de maneira desordenada e sem nenhum planejamento, comprometendo o desenvolvimento de suas ações pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão. O exemplo desta realidade são as diferenças entre o número de programas *stricto-sensu* entre os Campis, especialmente entre a sede da Universidade, em Salvador e outros territórios, dentre os quais está o Território de Identidade Sisal, ao qual pertence Serrinha. Este território, com a área de 20,4 mil Km<sup>2</sup>, equivalente a 3,5% da área do Estado da Bahia e composto de 20 municípios, é o terceiro com o pior índice de Desenvolvimento Humano entre os Territórios de Identidade do Estado. A instalação dos campos da UNEB nesta região visava contribuir para a modificação destas estatísticas tão negativas. Assim, em 1985, foi criado o Departamento de Educação DEDC/Campus XI, localizado na cidade de Serrinha, que passou a funcionar a partir de 1988, ofertando seu primeiro curso de licenciatura em Pedagogia. Durante os seus vinte nove anos de exercício, o Departamento atua na área do ensino de graduação e possui 02 cursos de licenciatura, pedagogia e geografia, e um curso de bacharelado em administração. Além disso o Departamento possui 07 Grupos de pesquisa, desenvolvendo vários projetos de pesquisa e mais de oitenta projetos de extensão e ações de internacionalização.

Ao longo destes anos, o Departamento, através de sua atuação e presença, atendeu inúmeras pessoas e formou vários profissionais, reforçando a representatividade do ensino superior no interior baiano, estabelecendo e fortalecendo a autonomia universitária e a independência dos seus fóruns decisórios internos, com vistas a atingir anseios traçados pela comunidade acadêmica situada na região sisaleira. Tal situação referenda a necessidade de implantação de programa de pós-graduação, devido a carência de oferta de curso *stricto-sensu* e o seu compromisso social com a supracitada região, atentando-se à política de interiorização e internacionalização da pós-graduação. Fialho menciona que ao propiciar a interiorização e a democratização do acesso à Educação Superior, a universidade precisa de infraestrutura material e humana para desenvolver plenamente suas funções de ensino, pesquisa e extensão, bem como a oferta de pós-graduação (Fialho, 2005), o que torna-se um dos grandes desafios para os Departamentos do interior, inclusive para o Departamento de Serrinha.

No sentido de preencher a lacuna referente à pós-graduação *stricto-sensu* no território do Sisal, no ano de 2015, o Conselho Superior da Universidade do Estado da Bahia (CONSU), através da portaria 2841/2015, criou um grupo de trabalho constituído por professores doutores do DEDC - Campus XI - Serrinha, Direção do Departamento, por representantes da Pró-Reitoria de Pós-graduação (PPG) e da Secretária Especial de Relações Internacionais (SERINT), para elaborar uma proposta de programa Pós-Graduação *Stricto Sensu*, articulado com as ações já existentes, pertinentes ao tripé ensino, pesquisa, extensão, junto com a internacionalização. Após um estudo do Território do Sisal, das suas demandas primordiais e das articulações com os cursos ofertados pelo DEDC - Campus XI, e no intuito de atendê-las, e principalmente em vista de sanar as necessidades mais urgentes, entre elas, a melhoria do índice de desenvolvimento humano da região, optou-se por um programa de mestrado na modalidade profissional que propiciasse uma interlocução com os diversos seguimentos da comunidade local e regional.

O Mestrado Profissional é regulamentado pela portaria MEC/CAPES, nº 80/1998, e como modalidade de Pós-Graduação *stricto-sensu* está voltado para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho daquela região. O objetivo é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas. No que concerne à área interdisciplinar da CAPES, além da compreensão da complexidade dos fenômenos a serem estudados, o curso promove o diálogo com as diversas áreas de conhecimentos, visando transformar a realidade educacional e social da

região. Contudo, tal ação requer e supõe uma indispensável qualificação do corpo docente para atuar no supracitado programa.

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na modalidade de mestrado profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), implantado pelo Conselho Universitário da UNEB (CONSU), por meio da Resolução nº 1952/2018, publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) em 28/06/2018 e recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Ofício 247/2017, CTC/CAAI/ /CGAA/DAV/CAPES, orienta-se pelas normas específicas da pós-graduação indicadas pelo Ministério da Educação (Portaria Normativa Nº 389, de 23 de março de 2017 e Portaria Nº 131, de 28 de junho de 2017), sendo recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetivando desenvolver níveis de consciência crítica sobre as questões comunitárias, no que diz respeito à intervenção educativa e social.

O Mestrado está inserido na área de concentração Educação, Sociedade e Intervenção e possui duas linhas de pesquisa. A primeira linha são os novos contextos de aprendizagem e a segunda, as novas formas de subjetivação e organização comunitária. Quanto ao âmbito da internacionalização, o supracitado programa participa de redes de pesquisas com IES estrangeiras, tem encaminhado acordos de cooperação com a Universidade de Havana (CUBA), com a Universidade de Coimbra (UC) e com a Universidade Guyane. O Mestrado vem desenvolvendo ações articuladas com as supracitadas IES estrangeiras no quesito da mobilidade e intercâmbio docente e discente, publicações, pesquisas e proposição de eventos conjuntos. Reiteramos também que o seu quadro docente é composto de professores visitantes vinculados às IES estrangeiras.

Ademais, reitera-se que, no contexto do Território do Sisal, a implantação desse programa referenda o início da interiorização e internacionalização da pós-graduação *stricto-sensu* em conformidade ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - 2017-2020) da UNEB. Além disso, os produtos oriundos dos resultados das pesquisas desenvolvidas pelo MPIES visam equalizar os problemas inerentes a este território, dentre eles, o baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), assim como contribuir para o seu crescimento e desenvolvimento.

## **Considerações**

Por hora, trazemos aqui considerações parciais, no que diz respeito à tríade: Ensino Superior, interiorização e internacionalização, que ocorrem no contexto da Universidade do Estado da Bahia, tendo a *multicampia* como uma das suas especificidades, e está

presente em 19 territórios baianos. Possuem assimetrias regionais específicas em diversos aspectos, dentre eles, também no campo educacional, e mais especificamente na área da Educação Superior. A partir desta experiência de interiorização e internacionalização da pesquisa, através da implantação do programa de pós-graduação *stricto-sensu* na modalidade de mestrado profissional em intervenção educativa e social, no DEDC – Campus XI – Serrinha, localizado no território do Sisal, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2017-2020) tende a sugerir novas propostas, buscando referendar a Universidade do Estado da Bahia como um dos Centros de Excelência e de Referência no âmbito do conhecimento e a afirmar a proposta da interiorização da pós-graduação *stricto-sensu*.

Não obstante, ressaltamos a importância da articulação entre os diversos segmentos (SERINT, PPG, DEDC – Campus XI – Serrinha) da referida Instituição, como um dos pilares fundamentais na efetivação da política de internacionalização e interiorização da pesquisa, através implantação de Programa de Especialização *stricto-sensu* Mestrado Profissional em Intervenção Educativa Social (MPIES). Com o apoio de sua comunidade acadêmica, de muitos parceiros e da própria sociedade, a UNEB reafirma, a cada dia, seu compromisso de continuar trilhando o caminho que alia a excelência acadêmica à sua missão social, no patamar da inclusão. Contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento socioeducacional e econômico da Bahia e do país, assim como dos dezenove territórios em que está inserida.

## Referências

- ALISIOS (2015). *Estratégias de Internacionalização na Europa e no Brasil e o impacto do programa Ciência sem Fronteiras*. Texto recuperado de <http://www.uc.pt/iii/iniciativas/alisios/doc2>
- Boaventura, E. M. (2009). *A Construção da Universidade Baiana: origens, missões e afro-descendência*. Salvador: EDUFBA.
- Cassirer, E. (2012). *Ensaio sobre o homem. Introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes.
- Conselho Federal de Educação (1965). *Parecer nº 977/65. Definição dos cursos de pós-graduação*. Brasília: CFE. Texto recuperado de <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>
- Dawson, C. (2012). *Progresso & Religião. Uma investigação histórica*. São Paulo: É Realizações Editora.
- Euvé, F. (2009). *Ciência, fé, sabedoria. É preciso falar de convergência?* São Paulo: Loyola.
- Fialho, N. H. (2005). *Universidade Multicampi*. Brasília: Plano Editora.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hall, S. (2011). *A identidade cultural*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

- Houaiss, A., & Villar, M. S. (2009). *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* (Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Knight, J. (2012). *Cinco verdades a respeito da internacionalização. Ensino Superior Unicamp*. Campinas: Unicamp. Texto recuperado de <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-highereducation/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>
- Lévinas, E. (2009). *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação (2010). *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020*. Brasília: Ministério da Educação, CAPES. Texto recuperado de <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>
- Ministério do Desenvolvimento Agrário (2003). *Referências para o Desenvolvimento Territorial Sustentável*. Brasília: CONDRAF/NEAD.
- Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior - Conceitos e práticas. *Educar*, 28, 107-124. Texto recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7614/5428>
- Russell, B. (2001). *A última oportunidade do homem*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Silva, S. C. C. G., & Souza, S. R. M. (2018). Educação, internacionalização e religião: Revisão Literária Produzida nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu das Universidades Baianas Pertencentes ao Grupo Coimbra de Universidade Brasileira (GCUB) In I. B. Amorim, S. C. C. G. Silva, & S. R. M. Souza (Org.), *Educação em perspectivas. Interfaces do saber insurgente* (pp. 151-162). Curitiba: EDITORA CRV.
- UNEB (2010). *Plano de Metas (Reitoria 2010-2013)*. Salvador: UNEB. Texto recuperado de [http://www.uneb.br/prograd/files/2010/01/Plano\\_De\\_Metas\\_Reitoria2010\\_02mar10.pdf](http://www.uneb.br/prograd/files/2010/01/Plano_De_Metas_Reitoria2010_02mar10.pdf)
- UNEB (2014). *Plano de Ações Prioritárias (Reitoria 2014-2017)*. Salvador: UNEB. Texto recuperado de <http://www.uneb.br/proplan/plano-de-acoes-prioritarias-2014-pap>
- UNEB (2017a). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) quadriênio 2017-2022*. Salvador: UNEB. Texto recuperado de [https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/PDI\\_2017\\_2022-.pdf](https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/PDI_2017_2022-.pdf)
- UNEB (2017b). *Relatório Quadrienal 2013 - 2016 da Pós-Graduação Stricto Sensu*. Salvador: UNEB. Texto recuperado de <http://www.ppg.uneb.br/wp-content/uploads/Relat%C3%B3rio-quadrienal-stricto-sensu-2013-2016.pdf>
- Vale, M., Cachinho, H., & Morgado, P. (2018). *A Internacionalização do Ensino Superior português no âmbito do Erasmus 2014-2016*. Lisboa: Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação.
- Zilles, U. (2006) *Teoria do Conhecimento*. Porto Alegre: EDIPPUCRS.



## 24.

# Integração Ensino Serviço-Comunidade: A Experiência com a Metodologia da Problematização no Eixo Integrador do Curso de Medicina de uma Universidade Brasileira

Maria do Carmo Lacerda Barbosa<sup>1</sup>

Maria do Rosário de Fátima Fortes Braga<sup>2</sup>

Nicolás Esteban Castro Heufemann<sup>3</sup>

### Resumo

Introdução: Envolto por um processo conturbado e com muita resistência da academia, a maioria dos cursos de medicina no Brasil, a partir de 2001, mudaram os seus projetos pedagógicos para atender as novas Diretrizes Curriculares Nacionais. A interação ensino-serviço-comunidade na Atenção Básica passou a ser mandatória na formação médica. Houve a necessidade de inovação das estratégias pedagógicas de forma a possibilitar a formação no Sistema Único de Saúde (SUS) e para o SUS e conseqüentemente a melhoria dos indicadores do ensino médico. Objetivos: O trabalho teve como objetivo apresentar a experiência do curso de medicina da Universidade Federal do Maranhão na implantação de estratégias pedagógicas para a implementação do Eixo Integrador (EI) como proposta metodológica, através da utilização da Metodologia da Problematização. Metodologia: O projeto de intervenção foi desenvolvido com participação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), com apoio de uma técnica de educação disponibilizada pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Reuniões foram realizadas com o objetivo de socializar o Projeto Pedagógico (PPC) e sensibilizar os docentes em relação à utilização da metodologia. Resultados: Utilizou-se a metodologia da Problematização em vez do Aprendizado Baseado em Problemas (ABP) para o desenvolvimento das atividades do Eixo Integrador (EI). O EI foi concebido como princípio orientador da proposta metodológica do curso, pautado na interdisciplinaridade e na transversalidade de diferentes áreas do conhecimento e na inserção do aluno nas Unidades Básicas de Saúde desde o início do curso. Os alunos são estimulados à observação crítica e reflexiva dos problemas vivenciados nos cenários de práticas reais, decidirem pela escolha de um problema de maior relevância para o grupo, levantarem hipóteses, elaborarem projetos de intervenção ou de pesquisa que devem ser socializados com a comunidade acadêmica e com os usuários do SUS. Desta forma aprendem a atuar como agente ativo sob aspecto científico e biopsicossocial. Esta atividade coletiva é desenvolvida ao longo do curso, respeitando os objetivos de cada semestre, visando favorecer o ensino com significado e a ampliação do conhecimento dos futuros médicos com base na realidade social da população, ao mesmo tempo que desperta para a importância do fortalecimento do Atenção Primária em Saúde.

**Palavras-chave:** Problematização; Ensino; Medicina; Comunidade.

---

<sup>1</sup> Coordenadora do Curso de Medicina da Universidade Federal do Maranhão, Professor adjunto do Departamento de Medicina I, Doutora em Biotecnologia/Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO), Especialista em Formação de Educadores na Área da Saúde/FAIMER BRASIL/UFC, Docente do Mestrado Profissional em Saúde da Família - PROFSAUDE/FIOCRUZ/UFMA. E-mail: carminha13032009@hotmail.com

<sup>2</sup> Técnico de Educação da Universidade Federal do Maranhão, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: fatimafortesbr@hotmail.com

<sup>3</sup> Professor Me. Da Universidade do Estado do Amazonas, UEA, Brasil. E-mail: niescah@ig.com.br

## **Integration Teaching Service-Community: Experience with the Methodology of Problematicization in the Integrating Axis of a Medical Course of a Brazilian University**

### **Abstract**

Introduction: Surrounded by a troubled and highly resilient academic process, most medical courses in Brazil, since 2001, have changed their pedagogical projects to meet the new National Curriculum Guidelines. The teaching-service-community interaction in Primary Care has become mandatory in medical education. There was a need for innovation of pedagogical strategies in order to enable training in the Unified Health System (SUS) and for the SUS and consequently the improvement of medical education indicators. Objectives: This study aimed to present the experience of the medical course of the Federal University of Maranhão, Brazil in the implementation of pedagogical strategies for the development of the Integrating Axis (EA). It is a methodological proposal supported by the use of Problematicization Methodology. Methodology: The intervention project was developed with the participation of the Structuring Teaching Center (NDE), with the support of an educational technician provided by the Dean of Education (PROEN). Meetings were held with the objective of socializing the Pedagogical Project (PPC) and sensitizing teachers regarding the use of the methodology. Results: The Problematicization methodology was used instead of Problem Based Learning (PBL) for the development of the Integrating Axis (EA) activities. The IA was conceived as the guiding principle of the methodological proposal of the course, based on interdisciplinarity and transversality of different areas of knowledge and the insertion of the student in the Basic Health Units since the beginning of the course. Students are encouraged to critically and reflexively observe the problems experienced in real practice scenarios, decide on choosing a problem of greater relevance to the group, raise hypotheses, develop intervention or research projects that should be socialized with the academic community and with SUS users. In this way they learn to act as an active agent in the scientific and biopsychosocial aspect. This collective activity is developed throughout the course, respecting the objectives of each semester, aiming to favor meaningful teaching and the expansion of knowledge of future doctors based on the social reality of the population, while awakening to the importance of strengthening Primary Health Care.

**Keywords:** Problematicization; Teaching; Medicine; Community.

### **1. Introdução**

A Educação superior na área da saúde vem, há cerca de 30 anos, passando por profundas transformações, para acompanhar as correntes de pensamento que norteiam a formação do profissional e do docente, com o propósito final de formar um profissional crítico-reflexivo e capaz de transformar a realidade social da comunidade na qual está inserido.

O curso de medicina do Campus São Luís, fundado em 1957 possui uma sede própria e um Hospital Universitário de referência em atendimento terciário pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Até 2009, apresentava um modelo fortemente hospitalocêntrico e uma metodologia centrada no professor, porém com base nas orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001, vem sofrendo mudanças progressivas no seu Projeto Pedagógico.

Este processo, de difícil instalação decorrente da resistência da comunidade acadêmica, ganhou força após a adesão da UFMA ao Programa Mais Médicos.



Em sintonia com as atuais políticas de saúde do Brasil, frente aos dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), a UFMA aderiu ao plano de expansão de vagas e interiorização do curso de medicina para os municípios de Imperatriz e Pinheiro (Portaria n.º 654, 2013).

A escolha destes municípios teve como base, a localização estratégica, estabelecida pelo Ministério da Saúde em relação às condições sociodemográficas e epidemiológicas e sua importância nas suas respectivas regiões de saúde.

Desta forma, a construção de um currículo baseado na comunidade, capaz de formar profissionais com forte inserção na Atenção Primária, era o centro da política dos novos cursos. Esses cursos têm como principal objetivo reduzir a carência de médicos em áreas subservidas, considerando que o Estado do Maranhão possui a menor relação de médicos por mil habitantes (Ministério da Saúde, 2015).

O Projeto Pedagógico dos cursos (PPC) foi construído coletivamente com a participação de representantes da comunidade, tendo o processo ensino-aprendizagem centrado no aluno, com papel ativo na construção do próprio conhecimento, contextualizado em situação real, tendo o professor papel facilitador.

Com base na utilização de metodologias ativas, o currículo dos cursos de medicina da Universidade Federal do Maranhão, buscam desde 2013, desenvolver competências por meio de interrelação dos fundamentos conceituais de diferentes áreas de conhecimento, integrando teoria e prática que assegure uma aprendizagem significativa, em busca de soluções específicas e apropriadas para diferentes situações, integrando ensino-trabalho-cidadania, implicando em contribuições para usuários, serviços e comunidades.

O eixo integrador (EI) é uma proposta metodológica que nasceu no curso de medicina da UFMA, Campus São Luís, o qual usa a Metodologia da Problematização e não a Metodologia Baseada em Problemas (PBL). Essa atividade acadêmica é orientada, com o objetivo de integrar as diferentes áreas do conhecimento numa relação dialética, provocando a teorização do refletir e do fazer pedagógico sobre uma determinada situação, potencializando a relação teoria-prática-teoria. Este foi idealizado com base na metodologia do Arco de Charles Maguerez, contudo a utilização do PBL, mostrava cansativa e repetitiva. Havia somente a integração de conteúdos e não estimulava aos alunos a refletir sobre a realidade social e a se sensibilizarem com os problemas da comunidade.

Desta forma, a partir de um projeto de intervenção desenvolveu-se estratégias para a implementação do Eixo Integrador como proposta metodológica do curso, através da utilização da Metodologia da Problematização.

## **2. Fundamentação Teórica**

O novo desenho curricular dos cursos de medicina no Brasil vem sendo orientados, há cerca de 14 anos, por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES). Em 07 de novembro de 2001 instituíram-se as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, as quais foram reformuladas e aprovadas em 20 de junho de 2014, através da Resolução n.º 3 (Ministério da Educação, 2014b).

A implantação de um desenho curricular com uso de metodologias e práticas que privilegiam estratégias de ensino-aprendizagem baseadas na comunidade modulou o planejamento dos cursos de medicina (Engel, Majoor, & Vluggen, 1999), exigindo uma intensa articulação com a Gestão Municipal e Estadual de Saúde. Neste contexto a formação deve acontecer dentro do Sistema Único de Saúde (SUS) em um modelo denominado ensino em serviço (Ministério da Educação & Ministério da Saúde, 2004).

Em 2011, em consonância com as políticas do Governo Federal, a UFMA aderiu ao Programa Mais Médicos, expandindo e interiorizando o curso de medicina, com proposta pedagógica de inserção do ensino baseado na comunidade, fortalecendo a atenção primária, urgência e emergência, numa perspectiva de contribuir para a melhoria do Sistema Único de Saúde SUS e reduzir a carência de médicos em regiões subservidas (Ministério da Educação, 2014b).

A UFMA, a partir de 2007, vem realizando mudanças no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Campus São Luís com vistas a atender às exigências das novas DCNs e responder as novas exigências contidas na lei 12.871 (Lei n.º 12.871, 2013). Por outro lado, os cursos de medicina criados com a política de interiorização do Governo Federal nos Imperatriz e Pinheiro, tiveram os seus PPC aprovados em 2014 num modelo baseado na comunidade e com forte inserção nos cenários de prática do SUS desde os primeiros períodos (UFMA, 2013a; UFMA, 2013b).

A educação baseada na comunidade fundamenta-se na integração entre o ensino e o serviço, no trabalho em equipe multiprofissional, articulado intra e inter-institucionalmente, baseado no conhecimento interdisciplinar e de abrangência sociocultural. Desta forma o PPC deve induzir a planos curriculares orientados para as prioridades expressas nos perfis epidemiológicos, demográficos e nos determinantes sociais da região em que o curso está inserido (Campos, Lima Filho, Haddad, Machado, & Sakai, 2010). Assim, o aluno aprende a articular os fundamentos teóricos às situações práticas no contexto real, com temas que emergem de problemas ou contradições sociais vivenciados na

comunidade como ponto de partida para estruturar todo o processo didático-pedagógico (Solino & Gehlen, 2015).

A Educação baseada na comunidade (EBC), no contexto da formação de profissionais de saúde, surgiu há cerca de 45 anos e tem ganhando importância nestes últimos anos, como referencial para o desenho de currículos de todos os cursos da área da saúde (Bollela, Germani, & Amaral, 2014).

Mundialmente, experiências inspiradoras de mais de 30 anos, tem norteado os caminhos de metodologias inovadoras entre as quais podemos citar as do Canadá (MacMaster), Holanda (Maastrich) e das Sociedades das Escolas Médicas para países da África, Ásia e América Latina (Berbel, 1998)

No Brasil, a Universidade Estadual de Londrina, há cerca de 16 anos, desenvolve-se um projeto especial de ensino na área da saúde, através da Problematização, tendo como referência o método do Arco de Charles Maguerez (Berbel, 1998)

Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), a metodologia da problematização, na Abordagem Temática Freireana, os problemas são extraídos da realidade pela observação do aluno, sendo esta uma metodologia de ensino, de estudo e trabalho, muito útil para ser utilizada sempre que seja oportuno, em situações em que os temas estejam relacionados com a vida em sociedade.

Constitui-se em uma verdadeira metodologia, compreendida como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, de acordo com a natureza do problema em estudo e as condições gerais dos participantes (Berbel, 1998; Engel, Majoor, & Vluggen, 1999).

Historicamente, a primeira referência para a metodologia da Problematização, inspirado em Paulo Freire, foi o Método do Arco de Charles Maguerez, do qual o esquema foi apresentado por Bordenave e Pereira em 1982. O Arco de Maguerez serve de base para a aplicação da Metodologia da Problematização. Embora atraente do ponto de vista da proposta, não havia exemplos mostrando as aplicações do Arco como estímulo para outros professores utilizarem a metodologia (Colombo & Berbel, 2007).

No contexto da Problematização a partir da realidade vivenciada, além da base metodológica proposta por Bordenave e Pereira (1982) é necessário realizar o processo de Investigação Temática proposto por Freire (1987), e sistematizado por Delizoicov (1991) em cinco etapas: (1) Levantamento Preliminar: mapeamento das principais situações significativas envolvidas na realidade local dos alunos e comunidade; (2) Codificação: análise e escolha das situações problemáticas vivenciadas pelos estudantes e comunidade; (3) Descodificação: diálogos estabelecidos com os sujeitos envolvidos no processo, a fim

de obter os Temas Geradores; (4) Redução Temática: seleção dos conteúdos/conceitos necessários para compreensão do tema e planejamento das atividades seguindo os Momentos Pedagógicos e os Conceitos Unificadores; (5) Desenvolvimento em Sala de Aula: implementação da proposta em sala de aula (Colombo & Berbel, 2007).

Neste esquema constam cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou de um recorte da realidade e que pode ser desenvolvida como se segue:

1. *Observação da realidade social concreta.* É o primeiro passo que deve ser realizado pelos alunos, a partir de um tema ou unidade de estudo. Os alunos devem ser orientados pelo professor a olhar atentamente e registrar sistematicamente o que perceberam sobre a parcela da realidade em que o tema vivido ou acontecendo. A observação permitirá aos alunos identificar dificuldades, carências, discrepâncias de várias ordens que serão transformadas em problemas.
2. *Identificação dos Pontos-chave.* Os alunos são levados a refletir sobre as razões da existência desse problema. Assim, com as informações que dispõem podem perceber que os problemas são complexos e geralmente multideterminados e desta forma são estimulados à elaboração dos pontos essenciais que deverão ser estudados sobre o problema para compreendê-los mais profundamente e encontrar formas de interferir na realidade para solucioná-los ou desencadear passos nesta direção.
3. *Teorização.* É a fase da investigação propriamente dita a partir de dados da literatura de forma a embasar o entendimento do problema e a formulação de soluções.
4. *Hipótese e solução.* A partir do estudo, com base na literatura, as hipóteses e as soluções são construídas, como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o sob os ângulos possíveis.
5. *Aplicação à realidade.* Esta etapa ultrapassa o exercício intelectual, estando mais presente o componente social e político. Implica no compromisso dos alunos com o seu meio. Do meio observaram o problema e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, visando transformá-lo em algum grau.

Na experiência do curso de medicina da UFMA, o ensino baseado na problematização, direciona o aprendizado para as atividades que incentivem o trabalho em grupos, o ensino tutorial centrado no aluno, o desenvolvimento de autonomia, o manejo de bancos de dados, o acesso a fontes bibliográficas e aos recursos de informática e outras técnicas pedagógicas adicionais.

O grande desafio é justamente garantir uma formação generalista, crítica e reflexiva a partir das contradições sociais, sem perder a cientificidade. Os limites do conhecimento de cada área e a forma de inclusão constituem objeto de constante discussão, aprimoramento e planejamento dos gestores do curso.

O eixo integrador, no curso de medicina da UFMA está fundamentado na metodologia da problematização e tem como referência o método do arco de Charles Maguerez, apoiado em cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou de um recorte da mesma e para a realidade retorna, exercitando a cadeia dialética de ação - reflexão - ação.

A inovação é que esse novo modelo de currículo, baseado na comunidade, promove maturidade intelectual no estudante por inseri-lo na prática da rotina na UBS, desde o primeiro ano do curso, promovendo contato com diferentes grupos sociais e processos coletivos, diferentemente do contato com usuários em situação de assistência. Assim, a formação acadêmica é direcionada para promoção, avaliação e investigação em saúde, com trabalho interpessoal e em equipe.

O eixo integrador, utilizando a metodologia da problematização, possibilita a reflexão sobre os problemas vivenciados no seu cotidiano de estudo, capacitando-os a terem postura proativa como agentes indutores de mudanças. Diferentemente da ABP, os alunos em pequenos grupos, são quem decidem qual problema vivenciado naquele momento, merece maior atenção e será objeto de estudo.

### **3. Objetivos**

O objetivo deste trabalho foi relatar a experiência de implementar Eixo Integrador como proposta metodológica central do Curso de Medicina do Campus São Luís da UFMA, através da utilização da Metodologia da Problematização. Convém enfatizar que este é um curso com 62 anos de existência, com um histórico muito forte de modelo centrado na formação hospitalocêntrico, no modelo flexineriano e com ensino fragmentado em especialidades médicas.

### **4. Descrição das Estratégias para Implementação do Processo de Intervenção**

Desta forma para atingir os objetivos acima referidos, partiu-se do princípio de que seriam necessárias três estratégias principais:

1. Uniformizar as estratégias pedagógicas utilizadas no Eixo Integrador.
2. Sensibilizar os docentes para as atividades do Eixo

3. Capacitar os docentes para a utilização de metodologias ativas nas atividades do Eixo Integrador
4. Construção de um plano de ensino e avaliação para o Eixo Integrador

#### **4.1. Cenário de intervenção**

O cenário escolhido para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção foi o curso de medicina de São Luís. É um curso com 62 anos de existência que migrou, por força das novas DCNs, de um currículo tradicional, hospitalocêntrico para um currículo baseado na comunidade, priorizado a atenção primária.

O curso apresenta uma estrutura curricular dividida em doze períodos. Encontrase organizado, do primeiro ao oitavo período, em Componentes Modulares integrados, com inserção nos cenários de prática da Atenção Básica desde os primeiros semestres. Os quatro últimos semestres compõem o internato médico, quando o aluno aprofunda seus conhecimentos práticos, estruturando-se para o exercício profissional e preparando-se para a Residência Médica.

O PPC é composto por 6 grandes Módulos a saber: Aspectos Morfofuncionais do Ser Humano, Relação Agente-Hospedeiro-Meio ambiente, Fundamentos da Prática da Assistência Médica, Bases da Formação Científica, Atenção Integral à Saúde, Práticas Médicas, além de Estudos e Práticas independentes. Estes módulos devem ser integrados horizontalmente dentro dos semestres e transversalmente, trabalhando por grandes temas em uma prática interdisciplinar e alcançando a reflexão com a realidade através do Eixo-Integrador.

O eixo integrador é uma estratégia metodológica utilizada do primeiro ao oitavo período do curso, com o objetivo de construir a transição entre o modelo tradicional e o novo, integrando a teoria e à prática, através das vivências de problemas dos diferentes cenários do SUS e da comunidade.

#### **4.2. Público-alvo**

Este projeto de intervenção teve como público alvo todos os docentes e discentes dos Cursos de Medicina do Campus São Luís.

No primeiro momento as discussões do Projeto de intervenção foram realizadas pelos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), membros do colegiado do curso, docentes-coordenadores de semestre e representantes discentes, com o apoio de uma

técnica de educação, disponibilizada pelo Pró-Reitoria de Ensino, para acompanhamento dos PPCs.

Os coordenadores de semestre são responsáveis pelo planejamento das atividades acadêmico-administrativas do curso, trabalhando em conjunto com os coordenadores de módulos. Cada módulo possui um coordenador responsável pelo planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades acadêmicas. O eixo integrador está sob a responsabilidade do Coordenador de Semestre que acompanha o planejamento e a avaliação das atividades desenvolvidas pelos professores-tutores (facilitadores) de cada pequenos grupos de estudo.

### ***4.3. Sensibilização docente***

O projeto pedagógico do curso de medicina foi novamente discutido com todos os docentes para que pudessem se apropriar das diretrizes norteadoras do curso e consequentemente do Eixo Integrador (UFMA, 2013c). Em São Luís, em decorrência da existência da estrutura departamental, o PPC foi encaminhando às chefias para socialização, embora o mesmo já estivesse disponibilizado no sistema integrado de gestão de atividades - SIGAA.

Uma vez apresentadas as propostas metodológicas desta prática integrativa, surgiu a necessidade de reuniões em grupos para responder aos questionamentos. Esta etapa inicial de discussão foi realizada seguindo a dinâmica abaixo:

- a. Reuniões com os coordenadores de semestre, coordenação de curso com apoio da técnica de educação, para identificação dos pontos-chave mais importantes a serem esclarecidos;
- b. Reunião docente por semestre do curso com os respectivos coordenadores de semestre;
- c. Identificação de docentes que possuem perfil ou que tenham disponibilidade para as atividades de execução do eixo integrador;
- d. reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) para elaborar estratégias e definir um plano de atividade e avaliação do EI.

As discussões priorizaram a compreensão do uso de metodologias ativas centradas na metodologia da Problematização e seguindo a seguinte sequência:

#### ***4.4. Construção de uma proposta de Plano de Ensino do Eixo Integrador***

O plano de Ensino foi discutido e construído com a participação dos Coordenadores de Semestre, membros do NDE e a participação de docentes do curso. Esse plano foi apresentado ao Colegiado de Curso e aprovado por unanimidade para execução com o objetivo da construção de um piloto experimental.

Foi utilizado de maneira experimental no quinto semestre do curso e discutido os seus resultados no grupo. Os resultados foram considerados positivos e assim foi aprovado um modelo de plano de Ensino para o Eixo Integrador.

#### ***4.5. Capacitação docente em Metodologias Ativas***

O Curso de medicina da Universidade Federal do Maranhão vem desenvolvendo desde 2013 uma política de estímulo a capacitação docente, através do estímulo à qualificação em educação médica, cursos de formação para docência, cursos de preceptorial de forma a minimizar as fragilidades nesta área.

Em 2015 foi firmado um contrato de Cooperação Técnica ABEM-UFMA para formação de preceptores na área da Saúde que contou com a participação de docentes dos campi da UFMA. O curso foi semipresencial com apoio da plataforma construída pelo Núcleo de Telessaúde do Hospital Universitário e contou com a presença de tutores da UFMA e da ABEM. Foram desenvolvidas oficinas de estratégias pedagógicas em metodologias ativas.

Posteriormente, o NDE promoveu minicursos de capacitação docente para capilarizar na academia, os conhecimentos sobre a metodologia da problematização e aprofundar, entre o corpo docente, os conhecimentos sobre as estratégias usadas no Eixo Integrador.

#### ***4.6. Construção coletiva do plano de ensino do Eixo Integrador***

Com base no PPC foram discutidas as bases conceituais e metodológicas do Eixo integrador compreendendo-o como uma atividade acadêmica orientada, com o objetivo de integrar as diferentes áreas do conhecimento numa relação dialética, provocando a teorização do refletir e do fazer pedagógico sobre uma determinada situação, potencializando a relação teoria-prática.

O enfoque pedagógico enfatizou o estudo e discussão de problemas reais, em pequenos grupos, a partir da prática dos alunos nas unidades de saúde e na comunidade; a busca a fontes teóricas e o desenvolvimento de atitudes e habilidades por meio de



atividades integradoras interligadas às dimensões prático-cognitiva, ético-humanística e científica.

Segundo o PPC do curso de Medicina da UFMA campus São Luís (UFMA, 2013c) o objetivo desta atividade é integrar as diferentes áreas do conhecimento numa relação dialética, provocando a teorização do refletir e do fazer pedagógico sobre uma determinada situação, potencializando a relação teoria-prática-teoria, materializada em duas dimensões didáticas de acordo a saber:

1 - *Dimensão Teórica* - acontece no espaço de sala de aula, com duas horas de atividades semanais, orientada por um professor-facilitador e especialistas da área do conhecimento abordada pelo grupo, com a finalidade de contribuir para o aprofundamento de conteúdos e análise dos problemas abordados.

2 - *Dimensão Prática* - acontece por meio da integração do Ensino-Serviço-Comunidade, ao longo dos módulos das Bases Morfofuncionais da Medicina, Fundamentos da Prática e da Assistência Médica, Práticas Médicas e Atenção Integral a Saúde.

As práticas integradoras são desenvolvidas por meio de metodologias ativas, fundamentadas na metodologia da problematização e tendo como referência o método do arco de Charles Maguerez.

Estas atividades acontecem uma vez por semana em grupos formados por até 15 (quinze) alunos e um professor-facilitador, com vista à construção do conhecimento a partir do objetivo definido em cada período, balizador do eixo integrador.

De acordo com Bordenave e Pereira (2008) o Arco de Maguerez é caracterizado por 5 etapas a saber:

*Etapa 1* - Observação da realidade social, na qual o aluno é orientado pelo professor-facilitador a olhar atentamente a realidade e a registrar o que percebe, a partir de um tema vivenciado e discutido pelo grupo, partindo daí a formulação do problema.

*Etapa 2* - Pontos-chave, na qual o facilitador, através de perguntas, orienta a discussão e identifica com o grupo os pontos-chave das situações trabalhadas e quais são os fatores determinantes do problema, possibilitando ao aluno a reflexão das possíveis causas e seus questionamentos.

*Etapa 3* - Teorização, etapa do estudo, da investigação, momento do aluno construir respostas mais elaboradas para o problema através da fundamentação teórica

utilizando diversas estratégias, dentre as quais a explicação por parte do professor-facilitador – que tem como função despertar e auxiliar o grupo para o acréscimo do conhecimento sobre o tema, enriquecendo e sistematizando todo o conteúdo construído pelo grupo.

*Etapa 4 – Hipóteses de Solução*, na qual o aluno apresenta condições e fundamentos teórico-científicos para analisar as hipóteses anteriores, tendo posicionamento crítico e critérios para justificar o que afirma e elaborar possíveis soluções para o problema.

*Etapa 5 – Aplicação a Realidade*, momento em que o aluno é desafiado a retornar à realidade, porém com um novo olhar, em condições de analisá-la com mais propriedade, realizando uma intervenção na perspectiva de mudança.

O Currículo do Curso de Medicina campus São Luís, contempla um plano de ensino, considerando o proposto no PPC e os fundamentos metodológicos do Arco de Maguerez, tendo como norteador os temas desenvolvidos em cada semestre do curso e os objetivos dos Componentes Modulares.

O que há de inovador neste modelo de Eixo Integrador. É a utilização da Metodologia da Problematização e não o ABP na etapa 1 e a construção de um Projeto de Pesquisa ou de intervenção na etapa 5, no qual os grupos socializam com todos os seus pares, alunos do curso e com a comunidade ou Unidade de Saúde onde estão realizando as vivências práticas.

A partir desta produção os alunos são estimulados a prosseguir com os seus projetos com vista a contribuir com a comunidade ou desenvolver trabalhos de conclusão de curso.

## **5. Resultados alcançados**

Considera-se que a maioria dos objetivos foram alcançados, uma vez que o grupo conseguiu construir coletivamente um plano de ensino para orientar as atividades do Eixo Integrador (Anexo 1).

Durante as discussões com o NDE e coordenação de semestre, uniformizou-se as estratégias pedagógicas utilizadas no Eixo Integrador que serve de modelo para todos os períodos do curso. Houve sensibilização e identificação de docentes com perfil para assumirem esta atividade, mas ainda há necessidade de fortalecimento e maior investi-

mento em Educação Permanente com a finalidade de capacitação docente na utilização das metodologias ativas.

A atividade orientada do EI consta no PPC do curso de Medicina (UFMA, 2013c) e o plano de ensino, uniformizando as estratégias foram aprovadas pelo Colegiado do Curso.

### **5.1. Plano de ensino aprovado para o eixo integrador**

O Plano de Ensino aprovado para o EI começou a ser utilizado no segundo semestre de 2015 (Anexos 1 e 2).

A carga horária Total (CHT) do EI é de 240 horas distribuídas igualmente nos primeiros oito períodos do curso. O Plano contém uma ementa, os objetivos gerais e específicos e os temas a serem discutidos mantêm relação com os conteúdos programáticos expressos na organização curricular e principalmente com as vivências práticas dos alunos nas atividades da Atenção Primária ou nas comunidades (Anexo 1).

Desta forma, os temas selecionados para orientação das atividades nos diferentes semestres devem priorizar os objetivos daquele semestre em que o aluno está inserido, muito embora haja liberdade de construção com temas de grande relevância social ou política nos momentos em que a atividade esteja em desenvolvimento:

1º Período: SAÚDE NO CONTEXTO PSICOSSOCIAL, FAMILIAR E EPIDEMIO-LÓGICO;

2º Período: PREVENÇÃO-DOENÇAS E COMPLICAÇÕES/SENSIBILIZAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO NA REDE DE SAÚDE;

3º Período: O HOMEM, O MEIO AMBIENTE E O PROCESSO DE ADOECIMENTO;

4º Período: ATENÇÃO PRIMÁRIA EM SAÚDE: CONHECENDO OS PROGRAMAS DE HIPERTENSÃO E DIABETES;

5º Período: SAÚDE DA FAMÍLIA E PLANEJAMENTO FAMILIAR/AGRAVOS À SAÚDE/HANSENÍASE E TUBERCULOSE;

6º Período: DOENÇAS/PROGNÓSTICOS - O TRABALHO E OS AGRAVOS À SAÚDE DO HOMEM;

7º Período: PREVENÇÃO E CONTROLE DAS INFECÇÕES/ATENÇÃO BÁSICA EM SAÚDE: SAÚDE MENTAL;

8º Período: URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS/DOR E CUIDADOS PALIATIVOS.

## **6. Análise reflexiva individual**

A construção de um documento que uniformizasse as estratégias pedagógicas para as atividades do EI era, desde a implantação da mudança do desenho curricular do curso de medicina campus São Luís, uma necessidade. Esta fragilidade expressava-se a cada semestre e havia um desejo dos professores-facilitadores em compreender a metodologia aplicada e os passos a serem seguidos.

O desestímulo em participar como facilitador do Eixo integrador era cada vez crescente, uma vez que não existia carga docente reconhecida e institucionalizada no sistema e nem tampouco uma orientação quanto a metodologia a ser utilizada. Os docentes sentiam-se inseguros para desenvolver essa atividade.

A orientação inicial em 2009, quando foi implantada a primeira alteração no PPC, tinha como base a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Havia um texto orientador que constava de sete passos:

1. Leitura do problema e identificação dos termos desconhecidos;
2. Identificação dos problemas dentro do problema;
3. Discussão dos problemas;
4. Resumo das discussões (fluxograma);
5. Formular os objetivos de aprendizagem;
6. Estudo individual baseado no passo 5;
7. Fechamento do problema: discussão à luz de novos conhecimentos.

Em 2013 o Colegiado de Curso do Campus São Luís, reconheceu e aprovou a carga horária (CH) de 10 horas semanais para a Coordenação de Semestres que é o responsável, entre outras atividades, pela organização do EI; a CH de 5 horas semanais para o Coordenação de Componente modular e a CH de 2 horas semanais para o professor-facilitador do EI (UFMA, 2013c).

Apesar da disponibilização de CH docente, esta metodologia foi utilizada até 2014 em alguns períodos do curso, especialmente do primeiro ao quarto período, enquanto nos últimos eram apenas realizadas sessões clínicas. Em nenhuma das duas propostas havia consonância com o estabelecido no PPC do curso.

O desconhecimento do contexto das metodologias ativas gerava confusão no entendimento entre Problematização e PBL.

Segundo Berbel (1998), nas duas propostas o ensino e a aprendizagem ocorrem a partir de problemas, porém na metodologia da problematização os problemas são extraí-

dos da realidade pela observação dos alunos. No PBL os problemas são elaborados por uma equipe de especialistas para cobrir todos os conhecimentos essenciais do currículo.

Desta forma, à medida que o corpo docente, interessado em estudar o PPC, foi sendo capacitado, passou a ter um movimento no sentido de estudar o EI, corrigir as distorções e uniformizar as estratégias pedagógicas.

O EI no curso de medicina campus São Luís, segundo o PPC, deve ser desenvolvido através da metodologia da problematização tendo como base o Arco de Magueres (Berbel, 1998; Prado, Velho, Espíndola, Sobrinho, & Backes, 2012).

A uniformização do EI, a sensibilização docente para esta atividade e a capacitação progressiva em metodologias ativas trouxe um grande avanço no desenvolvimento desta atividade a partir do segundo semestre de 2015, contemplando o proposto no PPC.

## Referências

- Berbel, N. N. (1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 2(2), 139-154.
- Bollela, V. R., Germani, A. C., & Amaral, E. (2014). Educação Baseada na Comunidade para as Profissões da Saúde: A Experiência Brasileira. In V. R. Bollela, A. C. Germani, H. Campos, & E. Amaral (Org.), *Educação Baseada na Comunidade para Profissões da Saúde: Aprendendo com a Experiência Brasileira* (pp. 3-8). Ribeirão Preto: FUNPEC-Editora.
- Bordenave J. D., & Pereira A. (2008). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem* (29.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes.
- Campos, F. E., Lima Filho, A. F., Haddad, A. E., Machado, M. H., & Sakai, M. H. (2010). *Relatório consolidado de gestão do trabalho e da educação na saúde 2005-2010*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Organização Panamericana da Saúde.
- Colombo, A. A., & Berbel, N. A. N. (2007). A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres e sua relação com os saberes de professores. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 28(2), 121-146.
- Delizoicov, D., Angotti, J. A., & Pernambuco, M. M. (2002). *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Engel, C., Majoor, G., & Vluggen, P. (1999). *Educação de profissionais de saúde orientada para a comunidade: uma seleção de publicações da Network – Instituições de Ciências da Saúde*. Maastricht: Network Publications.
- Lei n.º 12.871, de 22 de outubro de 2013 (2013). Institui o Programa Mais Médicos. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm)
- Ministério da Educação (2014a). *Diretrizes Curriculares para os cursos da Saúde*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Texto recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)
- Ministério da Educação (2014b). *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Medicina – Resolução n.º 3, de 20 de junho de 2014*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Texto recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)

- Ministério da Educação, & Ministério da Saúde (2004). *Aprender SUS: o SUS e os cursos de graduação da área da saúde*. Brasília: Ministério da Educação, Ministério da Saúde. Texto recuperado de [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha\\_aprender\\_sus.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_aprender_sus.pdf)
- Ministério da Saúde (2015). *Programa Mais Médicos – dois anos mais saúde para os brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde.
- Prado, M. L., Velho, M. B., Espíndola, D. S., Sobrinho, S. H., & Backes, V. M. S. (2012). Refletindo sobre as estratégias de metodologia ativa. *Esc. Anna Nery*, 16(1) 172-177.
- Portaria n.º 654, de 11 de dezembro de 2013 (2013). Brasília: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Texto recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20023](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20023)
- Solino, A. P., & Gehlen, S. T. (2015). O papel da problematização freireana em aulas de ciências/física: articulações entre a abordagem temática freireana e o ensino de ciências por investigação. *Ciênc. Educ.*, 21(4), 911-930.
- UFMA - Universidade Federal do Maranhão (2013a). *Projeto Pedagógico do Curso de Medicina (Imperatriz)*. Texto recuperado de <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/ImABdc08xctUF7J.pdf>
- UFMA - Universidade Federal do Maranhão (2013b). *Projeto Pedagógico do Curso de Medicina (Pinheiro)*. Texto recuperado de <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/jwFRJRKnoJshnDb.pdf>
- UFMA - Universidade Federal do Maranhão (2013c). *Projeto Pedagógico do Curso de Medicina (São Luís)*. Texto recuperado de <http://medicinaufma.blogspot.com.br/p/curriculo-46-vigente-partir-de-20071.html>

## Anexo 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CCBS - CURSO DE MEDICINA**  
**REUNIÕES GRUPOS TUTORIAIS**  
**FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO -EIXO INTEGRADOR**

**NOME DO ALUNO:** \_\_\_\_\_

**DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: auto avaliação do aluno, a avaliação interpares e a avaliação pelo professor/facilitador.**

Critérios:

- 1 - Foi capaz de identificar questões e gerar hipóteses.
- 2 - Articulou conhecimentos prévios com informações adquiridas pelo estudo do módulo e do problema sob análise.
- 3 - Demonstrou interesse e iniciativa de se manifestar na discussão em grupo.
- 4 - Procurou valorizar as contribuições dos outros, tanto sabendo criticar como aceitando ser criticado.
- 5 - Assumiu sua parcela de responsabilidade no desempenho do grupo sendo assíduo, pontual, disposto a escutar e a esperar sua vez de falar.

- Cada critério equivale a 2 pontos, perfazendo um total de 10 pontos
- Grupos constituídos por no máximo 15 alunos

**Anexo 2**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CCBS - CURSO DE MEDICINA**  
**FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO -EIXO INTEGRADOR**

**Apresentação do Projeto de Pesquisa ou Intervenção (Fase de Socialização)**

<b>Crítérios</b>	<b>Grupo 1 Avaliador (Facilitador)</b>	<b>Grupo 2 Avaliador (Facilitador)</b>	<b>Grupo 3 Avaliador (Facilitador)</b>	<b>Grupo 4 Avaliador (Facilitador)</b>
<b>Pertinência do tema</b>				
<b>Proposta de Intervenção</b>				
<b>Apresentação</b>				
<b>Total de Pontos</b>				

Observação: Cada Facilitador (Tutor) deverá atribuir para cada ítem a ser examinado 0 ponto (caso seja insatisfatório) ou 1 ponto (caso seja satisfatório). Total de 3 (três) pontos para avaliação plenamente satisfatória.



## 25.

# Experiência com a Elaboração de Projetos de Intervenção na Conclusão do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde no Maranhão – Brasil

Maria de Lourdes Carvalho<sup>1</sup>

Dayana Dourado de Oliveira<sup>2</sup>

Kelliane Mendes Cunha Santana<sup>3</sup>

### Resumo

O Agente Comunitário de Saúde é um trabalhador que atua no âmbito do Sistema Único de Saúde, tornando-se indispensável na formação das Equipes de Saúde da Família, visto que faz contato diretamente com a população onde atua, desenvolvendo o papel de mediador social. Neste trabalho, apresenta-se a experiência da Escola Técnica do SUS do Maranhão com a realização de projetos de intervenção como requisito para certificação do curso técnico em agente comunitário de saúde. Durante a formação técnica, os agentes comunitários eram motivados a identificar, em sua área de atuação, um problema de saúde que merecesse intervenção. As orientações para escrever o projeto eram fornecidas pela escola. Foram elaborados 175 projetos de intervenção para 34 municípios de menor índice de desenvolvimento humano do Estado. As experiências elaboradas pelos Agentes comunitários de Saúde, enquanto promotores de transformação de suas práticas de trabalho, demonstraram empoderamento da categoria e melhorias de situações de trabalho, fortalecendo o poder de intervenção da educação para jovens e adultos no contexto de suas práticas de trabalho.

**Palavras-chave:** Agente Comunitário de Saúde; Projeto de Intervenção; Trabalho; Transformação.

### Experience with the Development of Intervention Projects as a Completion of the Technical Course in Community Health Agent in Maranhão State – Brazil

### Abstract

The Community Health Agent is a worker that works within the scope of the Unified Health System, becoming indispensable in the formation of Family Health Teams, since it makes direct contact with the population where it operates, developing the role of social mediator. This paper presents the experience of the Technical School of SUS of Maranhão with the implementation of intervention projects as a requirement for certification of the technical course in community health agent. During the technical training, the community agents were motivated to identify, in their area of action, a health problem that deserved intervention. Guidelines for writing the project were provided by the school. Intervention projects 175 were carried out in 34 a municipality with a lower index of human development in the State. The experiences of the Community Health Agents, as promoters of their work practices, have demonstrated the empowerment of the category and improvements in work situations, strengthening the power of intervention of education for young people and adults in the context of their work practices.

**Keywords:** Community Health Agent; Labor; Transformation; Intervention Project.

---

<sup>1</sup> Coordenadora Pedagógica da Escola Técnica do SUS do Maranhão/BR. E-mail: mlourdinha@gmail.com

<sup>2</sup> Diretora da Escola Técnica do SUS do Maranhão/BR, Coordenadora Estadual da Política Nacional de Educação Permanente da Saúde. E-mail: dayanadourado@gmail.com

<sup>3</sup> Coordenadora Pedagógica Adjunta da Escola Técnica do SUS do Maranhão/BR. E-mail: kmc.kelli@gmail.com

## **1. Introdução**

As práticas de educação em saúde abrangem três componentes prioritários: os profissionais de saúde que enaltecem a prevenção e a promoção de saúde tanto quanto as práticas curativas; os gestores que amparam esses profissionais; e a população que precisa desenvolver seus conhecimentos e aumentar sua autonomia nos cuidados, individual e coletivamente. Ainda que a definição do Ministério da Saúde apresente elementos que presumem essa relação entre os três componentes das estratégias utilizadas para o andamento desse processo, ainda assim permanece uma distância entre retórica e prática (Falkenberg, Mendes, Moraes, & Souza, 2014).

Contribuindo com a prática de educação em saúde, houve a criação do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Um programa que nasceu de diferentes experiências realizadas no Brasil. Inicialmente, em sua maioria, os agentes de saúde eram mulheres, que passaram a realizar ações básicas de saúde. A partir de 1997, o PACS e a Estratégia de Saúde Família passaram a ser prioridades do Plano de Metas do Ministério da Saúde (Morosini & Fonseca, 2018).

Em 2002, a profissão foi criada em termos de lei, e em 2006 foi revogada para que ajustes pudessem ser feitos (Brasil, 2009). A nova regulamentação ocorreu com a promulgação da Lei Nº 11.350. Porém, em 05 de janeiro de 2018 a lei nº13.595 Altera a Lei nº 11.350, de 5 de outubro de 2006, para dispor sobre a reformulação das atribuições, a jornada e as condições de trabalho, o grau de formação profissional, os cursos de formação técnica e continuada dos profissionais Agentes Comunitários de Saúde.

O Agente Comunitário de Saúde (ACS) é um trabalhador que atua no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), tornando-se indispensável na formação das Equipes de Saúde da Família (ESF), visto que faz contato diretamente com a população onde atua, desenvolvendo o papel de mediador social. Necessita, portanto, de aprimoramento contínuo no que se refere à sua formação profissional, para poder fortalecer e aumentar a qualidade de resposta do setor saúde às demandas da população (Costa, Araújo, Martins, Nobre, Araújo, & Rodrigues, 2012).

Para a formação dos agentes comunitários de saúde, houve a criação das escolas técnicas de saúde (ETS) que tiveram origem com o Projeto Larga Escala, uma estratégia de formação de recursos humanos para a saúde, bem como o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae), criados nas décadas de 1980 e 1990 (Pereira & Ramos, 2006).

Atualmente existem 36 escolas técnicas de saúde em todo o território brasileiro, todas voltadas para a formação de trabalhadores de nível médio, que configuram a Rede

de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS). Trata-se de uma rede criada pelo Ministério da Saúde em 2000 para facilitar a articulação entre as escolas e fortalecer a educação profissional em saúde.

A ETSUS/MA “Dra Maria Nazareth Ramos de Neiva” foi instituída em 31 de dezembro de 2003 por meio do decreto n.º 20.217 do governo do Estado do Maranhão, integrada à rede pública estadual de educação e vinculada à secretaria Estadual de saúde do Maranhão (SES) para desenvolver processos formativos de acordo com as diretrizes e referenciais estabelecidos pela área da educação e da saúde que atendam às demandas locais de formação dos trabalhadores que atuam no SUS (Monteiro, 2013).

Nesse sentido, durante a formação do curso técnico em agente comunitário de saúde, a ETSUS/MA adotou como requisito para conclusão da formação técnica, a elaboração de um projeto de intervenção pelo concludente junto à comunidade em que atua. Ao término do curso, esse concludente fazia uma defesa do projeto com resultados alcançados ou mesmo apresentação do projeto. Para elaboração do projeto, era ofertado, durante a formação, um termo de referência com as bases científicas para elaboração de um trabalho de conclusão de curso.

Assim, o presente trabalho objetiva apresentar experiência com a elaboração de projetos de intervenção junto ao território de atuação dos agentes comunitários de saúde (ACS), como requisito para obtenção do diploma de técnico em agente comunitário de saúde. Trata-se, portanto, de um relato de experiência desenvolvido pela Escola Técnica do SUS do Maranhão, junto aos jovens e adultos trabalhadores do SUS que compuseram 34 turmas situadas nos municípios de Menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado do Maranhão-Brasil.

## **2. Educação X saúde no contexto das comunidades**

O conhecimento é entendido como algo fundamental quando utilizado, levando à proposição de diversos modelos teóricos afins aos objetivos em função da necessidade das organizações.

E, independentemente do modelo de organização, a busca pelo conhecimento crítico promove a qualificação das pessoas envolvidas no processo, gerando valor, e permite que tecnologias sejam convergentes aos objetivos organizacionais. Por meio dos esforços de gestão do conhecimento é possível determinar a construção de meios intangíveis e de capital intelectual, que se configuram importantes para definição de novos modelos de negócio e ou organizações.

Ao pensar em organizações, recorre-se às ações desenvolvidas em comunidades. E na busca pelo conhecimento e transformação das realidades, necessita-se do conhecimento de comunidade.

Comunidade pode ser definida como espaço e local onde se estabelecem autênticas relações sociais como o conhecimento partilhado, diálogo, as experiências conjuntas, ou seja, como foi constatado muitas vezes, ao longo dos tempos, que qualquer transformação desejável, ao nível territorial, acontecerá de uma ação concertada da comunidade e da sua capacidade para mobilizar o conhecimento individual e coletivo em prol das mudanças necessárias. Mesmo que num determinado território coexistam diferentes comunidades (de vizinhança, profissionais, familiares, acadêmicas...) e de todas elas se espere contribuição indispensável para o futuro que se deseja construir, a pretensão que se tem hoje é mais abrangente, tenta-se corporizar a antecipação dessa realidade, planeando as etapas necessárias para a sua materialização, por meio de um projeto de desenvolvimento estratégico, resultante da vontade e do envolvimento de todos os membros da comunidade territorial (Alcoforado, Cordeiro, & Ferreira, 2014).

É fundamental que cada território se prepare e movimente para aproveitar os recursos disponíveis e mobilizáveis, mas principalmente, seja capaz de fazer valer a sua vontade de se construir como projeto desafiante, ainda que realista, gerando as dinâmicas individuais e coletivas, essenciais a essa pretensão.

Na medida em que se sabe criar condições para uma ação mais livre, autónoma, responsável e solidária, em todos os espaços de vida, será-se capaz de criar comunidades e formas de vida mais humanizada.

E nesse entendimento, compreende-se que o desafio de qualquer projeto educativo deverá se pautar por envolver todos/as os/as cidadãos/ãs em processos educativos ao longo e em todos os espaços das suas vidas, proporcionando-lhes os recursos necessários para uma participação ativa na transformação dos seus grupos e contextos de proximidade, desafiando-os a contribuir para processos de globalização ascendente, presentes em comunidades educadoras locais, na reconstrução de estados de bem-estar social participados e não burocráticos e em blocos transnacionais com solidez econômica, social, cultural e política, capazes de assegurar formas solidárias de desenvolvimento, numa procura assumida do cumprimento dos direitos fundamentais dos seres humanos, ainda que repensados e reorganizados em termos multiculturais.

Compreende-se que a combinação econômica, social, cultural e política somente garante solidez cultural à medida que são associadas à educação. Assim, pensa-se que a educação tem que ser, também, pensada a partir dos contextos locais, para que possam ser

garantidos os recursos educativos necessários, os espaços de vida suficientemente desafiadores e o acompanhamento a todos os que necessitam de ajuda para dar sentido às suas aprendizagens contínuas, promovendo o seu reconhecimento pessoal e social (Alcoforado, Cordeiro, & Ferreira, 2014).

Procurando sistematizar as ideias-chave para um projeto educativo local que assuma todas estas preocupações, pode começar por se reafirmar que ele deve estar associado a um projeto de desenvolvimento estratégico do território, numa relação mutuamente desafiante e enriquecedora, sendo que ambos devem contribuir para reforçar a marca identitária, definida e assumida pelos habitantes. Depois é fundamental que o projeto educativo se estruture a partir de um centro dinamizador, pensado para colocar em rede todos os espaços educadores e potencialmente educadores, articulando uma necessária complementaridade das oportunidades de educação formal, não formal e informal, com particular enfoque na sua adequação às necessidades e interesses de todas as pessoas e todos os grupos. Esta atividade de dinamização deve começar, desde logo pelo desenvolvimento das ações necessárias a um planeamento participativo, criando condições para que todos possam dar a sua contribuição (Alcoforado, Cordeiro, & Ferreira, 2014).

O envolvimento de todas as pessoas de uma comunidade para efetivação de planeamento participativo e efetivo compreende ações de educação, pois somente com ações educativas, consegue-se orientar, capacitar e realizar atividades de saúde.

Educação e saúde é um binómio que deveria trabalhar em conjunto, uma vez que todas as ações de saúde são permeadas pela educação. Assim, a educação em saúde é o campo de prática, conhecimento e atuação do setor da saúde que se preocupa em criar vínculos entre as ações de saúde, o pensar e o fazer cotidiano de um grupo, levando em consideração o senso comum da população (Alves, Volschan, & Haas, 2004, p. 52).

Importa investir na formação dos alunos, tendo em vista que na sociedade contemporânea esse trabalho é relevante para a construção efetiva da cidadania dos mesmos. Além do mais, este profissional contribui para a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

Considerando o contexto referenciado, convém referir que ao se falar de transformação do ambiente de trabalho, fala-se em educação permanente, podendo-se afirmar que existe uma longa história a ser contada sobre a absorção da educação permanente pelo setor saúde.

A educação permanente em saúde surgiu como uma estratégia para alcançar o desenvolvimento da relação entre o trabalho e a educação, contribuindo para melhorar a

qualidade da assistência. Assim, pode-se definir a educação permanente em saúde como um conjunto de ações educativas que buscam alternativas e soluções para a transformação das práticas em saúde por meio da problematização coletiva (Ceccim & Ferla, 2008).

### **3. Integração Ensino-Serviço-Comunidade**

A partir das vivências com a comunidade e a equipe de saúde, pode-se refletir também que participação popular em saúde não é apenas lugar de reclamações da comunidade em relação ao serviço, e sim de aprendizados para constituição de esforços compartilhados de mudança, delineados a partir de situações do cotidiano (Araújo, Cruz, Alencar, & Carneiro, 2015).

A integração do ensino, serviço e da comunidade incentivam ações capazes de fortalecer a construção da saúde de forma participativa, no cotidiano das práticas de saúde, uma vez que a gestão participativa representa uma estratégia transversal dos processos cotidianos da gestão e assistência. No âmbito dos serviços, implica a ampliação de espaços coletivos de diálogo crítico e ativo, na perspectiva do exercício efetivo da saúde como direito, gerenciando ações e práticas políticas do controle Social pelo planejamento de programas e serviços de saúde (Oliveira, 2009).

Para o Ministério da Saúde brasileiro, o SUS (Sistema Único de saúde) é uma garantia estabelecida pela Constituição Federal e tem como um de seus princípios a Participação Comunitária, estabelecendo que esta deve atuar na formulação e no controle das políticas públicas de saúde como via de exercício do controle social, criando canais de participação nas esferas municipal, estadual e federal. Entretanto, para que ocorra a efetiva participação social na gestão da saúde é fundamental que se implementem mecanismos de mobilização dos diferentes sujeitos relacionados ao SUS, fortalecendo a cidadania plena.

É estratégico criar espaços de reflexão, aprendizagem e discussão a partir das ações desenvolvidas nos espaços sociais, sobretudo permitindo dar visibilidade e oportunidades de avaliação crítica das iniciativas mantidas no território.

No entanto, é preciso compreender que não é fácil escutar críticas sobre o trabalho, muito menos conviver de forma mais próxima com o jogo de poderes e interesses da comunidade, que sempre existe e nos espaços de controle social, acaba extrapolando os muros dos serviços e atingindo os trabalhadores.

Na educação, passa-se a entender que conhecer e interagir com os grupos e jogos de poderes e interesses sociais e comunitários também fazem parte do trabalho em saúde. Assim, é preciso conhecer como a comunidade se organiza, para poder com eles lutar por

melhores condições de vida e saúde (Araújo *et al.*, 2015), para promover melhor ações de saúde, planejar e envolver a comunidade nos locais de discussões.

A promoção da Gestão participativa de maneira dialógica, respeitosa e emancipatória é compreendida a partir do diálogo comunidade-serviço-universidade.

Logo, a interação com o mundo concreto e seus protagonistas, mediatizada pela reflexão crítica e participativa, bem como o espírito de trabalho cooperativo de grupo, mostra abordagens humanísticas, participativas e solidárias dos problemas de saúde, ampliando-se a visão do estudante, desmistificando o saber científico e aprendendo a atuar conforme a vida comunitária numa atuação centrada na vida, não apenas na doença e na cura.

Ressalta-se que o estreitamento do vínculo entre todos os sujeitos envolvidos no processo de busca de dispositivos pedagógicos, sociais, tecnológicos permanentes capazes de fomentar no território uma saúde digna, tendo como horizonte uma sociedade mais justa e igualitária proporciona aos participantes observar o potencial do diálogo entre comunidade-serviço-universidade (Pontes, 2015).

A contextualização da educação em saúde nas políticas públicas não foge dos interesses relacionados ao capitalismo, seja com o intuito de garantir mercados produtores e comercializadores de mercadorias e bens, seja a fim de garantir a saúde dos trabalhadores com vistas à manutenção da força de trabalho.

A educação em saúde nas políticas públicas adota essa característica histórica, especialmente direcionada para a manutenção de força de trabalho adequada. A educação em saúde sempre apresentou um papel marginal, com a função de normatizar os sujeitos e impor a eles modos de vida considerados ideais.

A ignorância e a falta de informação eram identificadas até meados dos anos 1970 como causa para a existência das doenças e a população era vista como a única responsável pelos males de saúde nas grandes cidades (Vasconcelos, 1999).

Trabalhava-se com a proposta de educação para a saúde, uma ação prestada pelos profissionais onde as informações são tratadas como um bem que tem de ser passado e absorvido pelo paciente para que este tenha saúde, demonstrando nitidamente a dominação de um sobre o outro e evidenciando-se uma ação não dialética, em que é ignorada a possibilidade de construção dos conhecimentos. E o pensamento, segundo Paulo Freire, é de que a educação seria o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Essa seria a essência da educação para a saúde.

Contrários a esse pensamento, alguns dos movimentos que constituíram a Reforma Sanitária no Brasil lutaram pela modificação da concepção de educação em

saúde e das práticas educativas no setor, em concomitância à mudança na estruturação do sistema de saúde nacional. E surge a proposta de educação popular, ou seja, uma oportunidade de ouvir a comunidade.

Considerando esse raciocínio, pode-se citar como exemplo, o papel do ACS (Agente Comunitário de Saúde), enquanto educador popular em saúde que fortalece seu compromisso com a saúde de sua comunidade e o transforma em um agente de mobilização e transformação social. Por outro lado, a não incorporação dos demais profissionais de saúde nesta estratégia acaba por reduzir a educação popular no município a uma prática de poucos, como se estes estivessem separados em guetos.

#### **4. Percurso metodológico**

O projeto de intervenção é uma proposta de trabalho de conclusão de curso adotada pelo curso técnico em agente comunitário de saúde (TACS), como requisito para a certificação. O TACS foi realizado com a pactuação inicial junto aos municípios de menor Índice de desenvolvimento Humano (IDH). O curso foi desenvolvido sobre a responsabilidade do coordenador de curso que é ligado à coordenação pedagógica da escola e a pactuação foi realizada pelo apoio matricial.

Apoio Matricial é um profissional de nível superior capacitado pela própria escola, utilizando a lógica da problematização, para pactuação e acompanhamentos dos cursos. A Escola Técnica do Sistema Único de Saúde do Maranhão (ETSUS/MA) instituiu a Câmara Técnica de Apoio Matricial como instrumento administrativo, político e pedagógico, que atua junto aos municípios apresentando os cursos que a escola oferece.

Na medida em que o Apoio Matricial visita o município, ele observa as necessidades prementes daquela localidade referentes à formação dos trabalhadores do SUS. Na medida do possível, resolve os problemas inerentes à execução do curso, tais como pactuação do curso com os gestores municipais, local para realização das aulas, dispensa dos profissionais para participarem das aulas, recebimento da documentação dos discentes para efetivação da matrícula no curso junto a Secretaria Escolar, ajustes na condução do curso entre outras atividades afins.

A coordenação pedagógica contribui com elaboração dos planos de cursos, acompanhamento das coordenações e apoio matriciais e ainda faz contato com coordenação administrativa para responsabilidades de organização financeira referentes aos docentes.

Após a pactuação dos cursos, os docentes foram selecionados conforme habilidades e competências observadas. A coordenação pedagógica juntamente com sua equipe fez as capacitações pedagógicas pautadas na metodologia da problematização.



Durante o processo de formação do TACS, os docentes foram capacitados para orientação do trabalho de conclusão de curso que constava de um projeto de intervenção junto à comunidade de atuação do agente comunitário de saúde. Para a realização do projeto de intervenção, a ETSUS/MA elaborou um termo de referência com os direcionamentos que deveriam ser adotados na elaboração dos referidos trabalho.

O termo de referência constava das etapas que atendem à organização de um trabalho científico e neste caso, considerando o entendimento dos alunos, explicávamos detalhadamente todas os itens que compunham a sequência científica, bem como encaminhávamos as folhas de capa e folha de rosto com as explicações necessárias ao cumprimento dessa etapa.

## 5. Resultados

### 5.1. Projeto de intervenção X conclusão do curso técnico em agente comunitário de saúde

Tabela 1: Relação dos municípios de menor de IDH do Estado do Maranhão e os títulos dos projetos de intervenção elaborados como requisito para conclusão do curso técnico em agente comunitário em saúde na ETSUS/MA

Município	Título do projeto de intervenção
<b>Santo Amaro do Maranhão</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falando sobre hanseníase na comunidade Buritizal, localizada no município de Santo Amaro do Maranhão</li> <li>2. Gravidez na adolescência na área de abrangência da Unidade Básica de Saúde, município de Santo Amaro do Maranhão</li> <li>3. Promoção da saúde dos hipertensos moradores no centro de Santo Amaro do Maranhão</li> </ol>
<b>Belágua</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Aleitamento materno exclusivo: os impactos do leite materno nos seis primeiros meses de vida da criança</li> <li>5. Assistência às famílias para melhoria da qualidade de vida dos portadores de transtornos mentais na U.B.S Mutirão do município de urbano santos – MA</li> <li>6. A importância higiene pessoal das crianças na faixa etária de 2 a 5 anos de idade</li> <li>7. Hipertensão: promoção da saúde de hipertensos em Urbano Santos – MA</li> </ol>
<b>Primeira Cruz</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Promoção do aleitamento materno exclusivo para as crianças de 0 a 6 meses do povoado campo novo, município de Primeira Cruz/MA.</li> <li>9. Prevenção das verminoses nos povoados Caité e buriti, município de Primeira Cruz – MA</li> <li>10. Saneamento básico e sua relação com o meio ambiente e a saúde pública</li> <li>11. Prevenção do Cancer De Próstata: Intervenção da Unidade Básica de Saúde Aparecida, município de Primeira Cruz – MA</li> <li>12. Proposta de intervenção para promover orientação sobre o aleitamento materno para as mães atendidas na Unidade Básica de Saúde Vanderlino Nunes, município de Primeira Cruz/MA</li> </ol>

Município	Título do projeto de intervenção
<b>Humberto de Campos</b>	<p>13. A importância do exame citopatológico para o diagnóstico precoce no município de Humberto de Campos - MA</p> <p>14. Fatores que dificultam o tratamento da hipertensão na faixa etária de 40 a 60 anos no município de Humberto de Campos - MA</p> <p>15. Prevenção do uso de drogas na infância e adolescência</p> <p>16. A importância da alimentação saudável de 0 a 6 anos</p> <p>17. Saneamento básico: tratamento da água</p> <p>18. Promoção da saúde dos portadores de diabetes mellitus, tipo 2</p> <p>19. Atendidos na Unidade Básica de Saúde Peria no município de Humberto de Campos - MA</p> <p>20. Promoção do aleitamento materno do povoado Rampa e Flexeira no município de Humberto de Campos - MA</p> <p>21. A importância do aleitamento materno na UBS santa clara no município de Humberto de Campos - MA</p>
<b>Santana do Maranhão</b>	<p>22. O Abandono Familiar do Idoso: Uma realidade do Bairro Cohab em São Bernardo - MA</p> <p>23. Prevenção do abandono do aleitamento materno exclusivo antes dos 6 meses pela comunidade atendida na UBS José Damasceno, São Bernardo - MA</p> <p>24. Prevenção da hanseníase na Unidade Básica de Saúde Francisco das Chagas Costa em Santana do Maranhão</p> <p>25. Prevenção da hipertensão arterial no povoado São João no município de Santana do Maranhão - MA</p> <p>26. A importância da prevenção do câncer de próstata na Unidade Básica Cabeceira do Magu no município de Santana do Maranhão - MA</p> <p>27. Baixa adesão ao tratamento da diabetes mellitus na Unidade Básica Coqueiro do Magu no município de Santana do Maranhão - MA</p>
<b>Água Doce do Maranhão</b>	<p>28. Câncer de próstata: percepção dos homens acima de 40 anos</p> <p>29. Incentivar o aleitamento materno exclusivo até o sexto mês de vida, nas áreas dos psf de coqueiro e curvinha no município de água doce do maranhão</p> <p>30. Usuários predispostos e acometidos pela HAS, acompanhados pela UBS - Salgadinho</p> <p>31. Prevenção contra câncer do colo do útero em mulheres de 9 a 69 anos</p> <p>32. Promoção e reeducação alimentar saudável para os hipertensos do Bairro Mangueirão no município de Água Doce do Maranhão</p> <p>33. Verminoses em crianças de 2 a 5 anos</p> <p>34. Assistência ao pré-natal de baixo risco na Unidade Básica de Saúde Barreirinhas, Araiões - MA</p> <p>35. Organização da vacinação na Unidade Básica de Saúde de Canárias, município de Araiões - MA</p> <p>36. Promoção da saúde do homem residente na localidade de João Peres do município de Araiões - MA</p> <p>37. Promoção da prática de atividade física em idosos, na Unidade Básica de Saúde de Cana-Brava, Araiões - MA</p> <p>38. Doenças diarreicas em menor de 02 anos na zona rural Pirangi, Município de Araiões - MA</p> <p>39. Importância do citopatológico para prevenção do câncer do colo uterino: Unidade Básica de Saúde Mariquita, Araiões - MA</p>

Município	Título do projeto de intervenção
<b>Araioses I</b>	<p>40. Promover adesão do uso de preservativo para adolescentes nas áreas da UBS Porteiras, Araioses - MA</p> <p>41. Promoção da saúde dos portadores de hipertensão arterial sistêmica atendidos na UBS Nova Conceição no município de Araioses - MA</p> <p>42. Proposta de intervenção: reduzir o uso da automedicação na localidade São Paulo no município de Araioses - MA</p> <p>43. Prevenção das infecções sexualmente transmissíveis entre adolescentes do município de Araioses - MA</p> <p>44. Promoção saúde da pessoa idosa no Povoado Remanso, Araioses/MA</p> <p>45. Promoção da assistência pré-natal às mulheres atendidas na Unidade Básica de Saúde Barreirinhas - Araioses - Maranhão</p> <p>46. Avaliação do crescimento e desenvolvimento de crianças de 0 a 12 meses da Unidade Básica de Saúde Rodeador, município de Araioses - MA</p> <p>47. Promoção da saúde sexual em adolescentes na Unidade Escolar Gonçalves Dias, município de Araioses - MA</p> <p>48. O sensibilização quanto a automedicação dos pacientes atendidos na UBS São Paulo, município de Araioses - MA</p>
<b>Milagres do Maranhão</b>	<p>49. Promoção da alimentação saudável dos portadores de diabetes mellitus da zona rural de Milagres do Maranhão</p> <p>50. Atenção à saúde de adolescentes grávidas nas comunidades Retiro e Sítio do Meio em Milagres do Maranhão - MA</p> <p>51. Promoção da saúde dos portadores de tuberculose do município de Brejo - MA</p> <p>52. O uso do filtro de barro: prevenção e qualidade da água</p> <p>53. Promoção da saúde e controle da hipertensão arterial em idosos no bairro escalvado em Brejo - MA</p> <p>54. Promoção da adesão à atividade física em hipertensos na comunidade de Estrada Nova do município de Brejo - MA</p>
<b>Amapá do Maranhão</b>	<p>55. Baixa adesão ao tratamento medicamentoso da hipertensão arterial na comunidade Nova Vida em Amapá - MA</p>
<b>Centro do Guilherme</b>	<p>56. A importância da amamentação exclusiva de zero a seis meses em Amapá do Maranhão - MA</p> <p>57. Prevenção de dst's no povoado Sodrelândia em Junco do Maranhão - MA</p> <p>58. Visita domiciliar no processo de trabalho do ACS no povoado Vera Cruz</p> <p>59. Acompanhamento dos hipertensos em recusa ao tratamento medicamentoso no Centro de Saúde José Torres Evangelista - Centro do Guilherme - MA</p> <p>60. A importância do aleitamento materno exclusivo em crianças de 0 a 6 meses em Centro do Guilherme - MA</p> <p>61. A importância da adesão ao pré-natal no primeiro trimestre de gravidez no Centro de Saúde José Torres Evangelista</p> <p>62. A importância da promoção e prevenção da cárie em crianças de 1 a 5 anos na atenção básica no município de Centro do Guilherme - MA</p>

Município	Título do projeto de intervenção
<b>Pedro do Rosário</b>	<p>63. A baixa adesão a dieta pelo os diabéticos do polo Três Palmeiras, do município de Pedro do Rosário - MA</p> <p>64. Alto índice de adolescentes gestantes na faixa etária de 12 a 16 anos no Bairro Portela no município de Pedro do Rosário - MA</p> <p>65. O uso incorreto de medicamentos em hipertensos no polo Santa Tereza do município de Pedro do Rosário - MA</p> <p>66 O auto índice de infecção por HIV no polo sede do município de Pedro do Rosário</p> <p>67 A baixa adesão das mulheres ao exame preventivo na faixa etária de 25 a 39 anos no polo Fala - Só do município de Predo do Rosário - MA</p>
<b>Centro Novo do Maranhão</b>	<p>68 A importância do aleitamento materno exclusivo até os seis meses de idade - estudo realizado no Povoado Chega Tudo</p> <p>69 A baixa adesão das mulheres ao exame papanicolau no povoado chega tudo, município de Centro Novo do Maranhão - MA</p> <p>70 Alimentação saudável e prática de exercício físico na prevenção da hipertensão arterial na zona rural de Centro Novo do Maranhão - MA</p> <p>71 Gravidez na adolescência: estudo realizado na região sede de Centro Novo do Maranhão - MA</p> <p>72 Gravidez na adolescência: estudo realizado no povoado Limão, município de Centro Novo do Maranhão - MA</p> <p>73 Alimentação saudável e prática de exercício físico na prevenção da hipertensão arterial na zona rural de Centro Novo do Maranhão - MA</p> <p>74 Mitos e verdades sobre hanseníase - estudo realizado no município de Centro Novo do Maranhão - MA</p>
<b>Turilândia</b>	<p>75 Incidência de doenças de chagas no povoado Vila da Paz do município de Turilândia - MA</p> <p>76 A prevalência dos casos de hipertensão no bairro santa luzia do município de Turilândia - MA</p> <p>77 Prevenção e controle de HIV</p>
<b>Araguanã</b>	<p>78 Atuação do ACS na promoção da alimentação saudável para adolescentes da UBS do núcleo Eldorado de Araganã - MA</p> <p>79 Identificação de casos de diabéticos que não aderem corretamente ao tratamento</p> <p>80 Acompanhamento do acs no uso adequado da medicação feita pelo hipertenso na zona urbana de Araganã - MA</p> <p>81 A importância do aleitamento materno na zona rural da UBS o bom pastor do Município de Araganã - MA</p> <p>82 Informações que o agente comunitário de saúde fornece as gestantes sobre a imunização na Unidade Básica de Saúde Araganã II na zona urbana de Araganã</p>
<b>Passagem Franca</b>	<p>83 Resistência dos hipertensos atendidos na Unidade Básica de Saúde Sebastião Candido para o acompanhamento do tratamento não-medicamentoso</p> <p>84 Dificuldades na prática do aleitamento materno exclusivo até o 6º mês no bairro Mutirão no município de Passagem Franca - MA</p> <p>85 A associação do sedentarismo com o aparecimento de doenças</p> <p>86 Cardiovasculares não transmissíveis em pacientes atendidos na Unidade Básica de Saúde dr. Wilson Magalhães Torres no município de Passagem Franca - MA</p> <p>87 Ações educativas de auto-cuidado para pacientes portadores de diabéticos mellitus residentes na micro-área 07 da UBS centro Raimundo Rodrigues da Silva no município de Passagem Franca-MA</p>

Município	Título do projeto de intervenção
<b>Senador Alexandre Costa</b>	<p>88 Educação em saúde com portadores de diabetes mellitus na Unidade Básica de Saúde Lagoas, na área 03 no município de senador Alexandre Costa - MA</p> <p>89 A importância do papel do agente comunitário de saúde na sua área de atuação, no município de Senador Alexandre Costa - MA</p>
<b>São Roberto + São Raimundo do Doca Bezerra</b>	<p>90 Diabetes mellitus: dificuldades dos pacientes diabéticos atendidos na UBS Júlia de Castro na adesão a alimentação saudável e as práticas de exercícios físicos no município de São Roberto</p> <p>91 A importância do ACS na ESF da comunidade Três Lagoas do Piraca no município de São Raimundo do Doca Bezerra - MA</p> <p>92 Aceitação ao tratamento medicamentoso em pacientes portadores de hipertensão arterial sistêmica atendidos na microarea 003 da UBS Manoel Moreno do município de São Raimundo do Doca Bezerra - MA</p> <p>93 Desmame precoce em crianças menores de seis meses atendidas na Unidade Básica de Saúde Nossa Senhora das Dores no município de São Roberto</p> <p>94 Repercussão da gravidez na adolescência nas jovens do povoado Monte Castelo no município de São Raimundo do Doca Bezerra - MA</p>
<b>Capinzal do Norte</b>	<p>95 A importância do trabalho e ações realizadas pelos agentes comunitários de saúde na comunidade Santa Rosa da Equipe 004 em Capinzal do Norte - MA</p> <p>96 Carência de hábitos saudáveis e dificuldades no tratamento medicamentoso dos hipertensos atendidos na Unidade Básica de Saúde Povoado Santa Rosa o município de Capinzal do Norte - MA</p> <p>97 Educação em saúde voltada para adolescentes residentes em povoados da zona rural do município de Capinzal do Norte - MA</p> <p>98 A dificuldade de aceitação ao tratamento dos usuários de álcool e drogas na comunidade de Santa Cruz no município de Capinzal do Norte - MA</p>
<b>Santa Filomena</b>	<p>99 As doenças causadas pela a falta de saneamento básico no bairro Vila Luizão em Tuntum - MA</p> <p>100 A importância das orientações dos agentes comunitários de saúde para a redução dos índices de hanseníase na UBS Abílio Alves da Silva no município de Tuntum Maranhão</p> <p>101 A importância da alimentação adequada para o controle da hipertensão arterial sistêmica nas Unidades de Saúde Frei Dionísio Guerra e Dr. Antonio Vieira Dias no município de Tuntum</p> <p>102 A educação em saúde voltado para os portadores de insuficiência renal crônica no município de Tuntum - MA</p> <p>103 As dificuldades na manutenção do tratamento de pacientes da Unidade Básica de Saúde João Borba, portadores de transtornos mentais na cidade de Tuntum - MA</p> <p>104 A importância dos hábitos saudáveis: para a qualidade de vida dos hipertensos da UBS no município de Santa Filomena - MA</p>
<b>Lagoa Grande do Maranhão</b>	<p>105 Saúde do idoso: a importância dos agentes comunitários de saúde (ACS) na qualidade de vida dos idosos da rua Santos Dumont - Centro Lagoa Grande do Maranhão</p> <p>106 A importância do aleitamento materno exclusivo até o sexto mês de vida na comunidade Lagoa do encontro no município de Lagoa Grande do Maranhão</p> <p>107 A gravidez na adolescência e os impactos causados no bairro Mutirão no município de Lagoa Grande do Maranhão</p>

Município	Título do projeto de intervenção
<b>São Francisco do Maranhão</b>	<p>108 A dificuldade de adesão ao tratamento da hanseníase do município São Francisco do MA</p> <p>109 Percepção das mulheres de 24 a 65 anos de idade quanto a realização dos exames cito patológico na Unidade Básica de Saúde Maria dos Santos no município São Francisco do MA</p> <p>110 Abaixa adesão ao tratamento dos idosos diabéticos na Unidade Básica de Saúde Pequizeiro</p> <p>111 Fatores de risco associados a obesidade em adultos de 20 a 35 da zona urbana do município São Francisco do MA</p> <p>112 A importância do aleitamento materno exclusivo até os seis meses</p> <p>113 Prevenção de acidente domésticos em crianças de 0 a 5 anos</p>
<b>Afonso Cunha - MA</b>	<p>114 Fatores que influenciam na baixa adesão para a realização da colpocitologia oncótica nas mulheres 25 a 54 anos no município Afonso Cunha - MA</p> <p>115 A importância da prevenção de agravos no paciente portados de diabetes mellitus tipos 2 dos municípios de Afonso Cunha - MA</p> <p>116 Fatores que influenciam o aleitamento materno exclusivo de 0 a 6 meses dos municípios de Afonso Cunha - MA</p>
<b>São João do Sóter - MA</b>	<p>117 Acompanhamento odontológico durante a gestação na Unidade Básica de Saúde Marly Sarney, localizada no povoado Pedra Zona rural do município São João do Sóter - MA</p> <p>118 Conscientização das mulheres na da Unidade Básica de Saúde Maria da Índia e anexos em relação a importância da realização do exame cito patológico do colo uterino</p> <p>119 Planejamento familiar evitando a gravidez na adolescência na da Unidade Básica de Saúde Hilzamar Sousa de oliveira do município São João do Sóter - MA</p> <p>120 Promoção de adesão dos portadores de HAS ao acompanhamento contínuo na da Unidade Básica de Saúde Bom Jardim do município São João do Sóter - MA</p> <p>121 A importância da participação paterna no pré-natal até o puerpério na Unidade Básica de Saúde de São Cândido Galdeno do município São João do Sóter - MA</p> <p>122 Proposta de otimização dos cuidados ao idosos domiciliadores na área de abrangência da Unidade Básica de Saúde Nova São João do município São João do Sóter - MA</p>
<b>Duque Bacelar - MA</b>	<p>123 Proposta de intervenção para redução do tabagismo no município de Duque Bacelar</p> <p>124 Educação em saúde sobre a importância dos hábitos alimentares saudável para a diabéticos</p> <p>125 A importância do conhecimento das mulheres sobre o planejamento família</p> <p>126 Aleitamento materno: a importância do aleitamento exclusivo, identificando seus princípios valores e orientando as mães quanto a necessidade até seis meses.</p> <p>127 A importância da prevenção e dos cuidados gerais no controle da hipertensão arterial</p>
<b>Timbiras - MA</b>	<p>128 Complicação na Unidade Básica de Saúde São Raimundo I e II do município de Timbiras</p> <p>129 Cuidados aos diabéticos para promover uma boa qualidade de vida no bairro São Raimundo em Timbiras - MA</p> <p>130 Aleitamento materno exclusivo até o sexto de vida nas micro áreas 01,02,05,06,10,27 em Timbiras - MA</p> <p>131 Conscientização da população de timbiras na identificação de animais e pessoas com leishmaniose visceral</p> <p>132 Hipertensão orientações quantos ao uso correto de medicação e os cuidados com o alimentação nos bairros São Raimundos</p> <p>133 A pratica da automedicação química e fitoterápica nas comunidade da micro área 62 da Unidade Básica Catulo Alvim do município Timbiras</p> <p>134 Conscientização das mães da zona rural de timbiras sobre o aleitamento materno exclusivo</p> <p>135 A importância do pré natal para as gestante dos bairros Santarém, São Sebastião e Multirão na cidade de Timbiras</p>

Município	Título do projeto de intervenção
<b>Pio XII (Turma 01)</b>	<p>136 A importância do tratamento da água para consumo nos domicílios nas micro áreas do posto Maximiano em Pio XII</p> <p>137 A resistência dos hipertensos do povoado bacuri dos quaresma as consultas periódicas na Unidade Básica de Saúde</p> <p>138 Processo saúde doenças em privação do uso correto dos medicamentos do hipertenso idoso do povoado Cordeiro</p> <p>139 A resistência das mães ao aleitamento materno exclusivo nos primeiro meses de vida no povoado Cordeiro - Pio XII - MA</p> <p>140 Imunização de crianças de 0 a 5 anos na Unidade Básica de Saúde cigana em Pio XII - MA</p>
<b>Pio XII (Turma 02)</b>	<p>141 A baixa adesão dos diabéticos ao tratamento medicamentoso na Unidade Básica de Saúde da Família São José</p> <p>142 A importância da prevenção da gravidez na adolescência no bairro Sabiá</p> <p>143 Hipertensão: baixa adesão ao tratamento e prevenção do usuário da UBS Vila Batalha</p> <p>144 A importância alimentar e cuidados básicos dos diabéticos na UBS Vila Esperança</p> <p>145 Hipertensão: a residência dos idosos hipertensos da vila esperança de aderirem ao tratamento de forma correta</p>
<b>Cajari</b>	<p>146 A importância da realização do exame preventivo do câncer do colo uterino em mulheres na faixa etária de 15-40 anos, na área de abrangência da estratégia da saúde da família - Boa Vista. Cajari - MA</p> <p>147 Proposta de intervenção para reduzir o consumo de álcool pelos adolescentes no povoado Gameleira, Cajari - MA</p> <p>148 O alto índice de diarreia no período chuvoso no povoado Ladeira em Cajari - MA</p> <p>149 A baixa adesão dos diabéticos pela procura dos medicamentos: na área de abrangência da estratégia saúde da família, em Moco-roca, Cajari - MA</p> <p>150 O alto índice de hipertensão na área de abrangência da estratégia de saúde da família. (UMMPC - Unidade Mista Maria da Paz Cardoso) Cajari - MA</p>
<b>Governador Newton Bello</b>	<p>151 O trabalho do agente comunitário de saúde no combate a diabetes no povoado Barracão de Madeira, gov. Newton Bello - MA</p> <p>152 A importância da vitamina a para as crianças menores de 5 anos em gov. Newton Bello</p> <p>153 A prevenção e a diminuição dos casos de hanseníase do município de governador Newton Bello</p>
<b>Satubinha</b>	<p>154 O aleitamento materno na área Francilina em Satubinha - MA</p> <p>155 Baixa adesão de homens com mais de 40 anos no controle de câncer de próstata cadastrados na Unidade Básica de Saúde Roseana Sarney do município de Satubinha - MA</p> <p>156 Alto índice de obesidade na faixa etária de 20 a 40 anos na área Roseana Sarney ii em Satubinha - MA</p> <p>157 Combate ao sedentarismo dos idosos na área Sumaúma, em Satubinha-MA</p>
<b>Conceição do Lago Açu</b>	<p>158 Fatores determinantes da desnutrição infantil em menores de cinco anos no povoado Centrinho em Conceição do Lago Açu - MA</p> <p>159 Adesão ao tratamento da diabetes mellitus tipo II no bairro Gastao Vieira em Conceição do Lago Açu - MA</p> <p>160 Prevenir e diminuir a incidência da gravidez na adolescência, no povoa do Serraria Nova no município de Conceição do Lago-Açu - MA</p> <p>161 Prevenção e controle da hipertensão arterial no bairro Eleoneide Fernandes - Conceição do Lago Açu - MA</p>

Município	Título do projeto de intervenção
<b>Brejo de Areia</b>	162 Aleitamento materno exclusivo de zero a seis meses no povoado Igarapé do Meio 163 Identificação de casos de hanseníase em brejo de areia - MA e povoado cocalinho e brejo dos bezerras 164 Avaliação da importância do exame de prevenção do câncer de colo uterino na percepção de mulheres da Unidade Básica de Saúde Povoado São Domingos 165 Dificuldades de prevenção sobre a saúde da mulher nos povoados São Domingos, Palestina, Centro dos Passarinhos, São Miguel e Fortuna 166 Casos de hanseníase em Brejo de Areia - MA, povoados Cocalinho e Brejo dos Bezerras
<b>São João do Caru</b>	167 Os benefícios da atividade física na terceira idade para os moradores de São João do Caru 168 A importância da alimentação saudável na vida dos idosos do Bairro Jota Belém 169 A importância do conhecimento sobre o diagnóstico e tratamento da hanseníase para os moradores do povoado Santarém 170 Desnutrição infantil de 0 a 10 anos em São João do Caru
<b>Bom Jardim</b>	171 Incidência de gestantes portadoras de DSTS na Vila Pedrosa 172 Proposta para prevenção e controle da hipertensão arterial em gestantes das comunidades Vila Meireles e Santa Luz 173 Incidência de gestantes portadoras de DSTS na Vila Pedrosa 174 Projeto de intervenção para promoção do aleitamento materno exclusivo com gestantes e puérperas das comunidades Alto dos Praxedes e Vila Bandeirantes 175 A dificuldade dos pacientes hipertensos no uso correto da medicação anti-hipertensiva no bairro centro no município de Bom Jardim - Maranhão

A iniciativa da ETSUS/MA com a elaboração de projetos de intervenção, como requisito para a conclusão do curso técnico em agente comunitário de saúde, demonstrou que em 34 municípios de menor índice de desenvolvimento Humano, 175 projetos de intervenção foram elaborados. Observa-se que cada ideia proposta para transformar e melhorar a realidade das comunidades atendidas pelos ACS, quando executadas, proporcionarão transformações na qualidade da saúde da comunidade atendida.

Neste sentido, ressalta-se a importância dessa construção científica quando se reconhece que o ACS é responsável também por compreender o saber popular e adequá-lo ao saber científico, garantindo assim os direitos sociais (Nogueira, Silva, & Ramos, 2000, p. 10).

A busca por qualificações tanto de nível técnico como superior vem desencadeando mudanças no perfil de formação dos agentes, além de ser considerada uma estratégia de valorização e reconhecimento desses profissionais tanto pela equipe quanto pela comunidade.



O Agente Comunitário de Saúde tem uma função de suma importância no acolhimento de pacientes, pois convive, de maneira muito especial, na comunidade, gerando e difundindo conhecimentos; acompanham as tradições, costumes, hábitos, cultura, enfim, participam da transformação da comunidade bem como no encaminhamento, agendamento das consultas, orientação aos hipertensos e diabéticos, sendo um componente da equipe que faz parte da comunidade, o que ajuda a criar confiança e vínculo, facilitando o contato direto do usuário do Sistema Único de Saúde (SUS) com a equipe profissional.

Infere-se, portanto, que num processo de formação os alunos, ao longo do tempo, os usuários e a equipe passem a se conhecer melhor, fortalecendo a relação de vínculo, que depende de movimentos tanto dos usuários quanto da equipe (Morosini & Fonseca, 2018).

O MS definiu as estratégias para formação dos ACSs para acompanhar as reformulações no setor da educação e para provocar impacto sobre a realidade. Nesse contexto, os cursos precisariam ser organizados para desenvolver competências de modo a habilitar o profissional para o reconhecimento da realidade social e suas necessidades (Barros, 2010)

Ao concordar com esse raciocínio, temos a fala de Freire (1996, p. 11) “Não há docência sem discência”, explicando que ensinar exige rigor metódico, investigação a respeito dos saberes dos educandos, crítica estética, ética, corporificação das palavras com exemplos. Reflexão crítica sobre a prática, riscos para assumir o novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; reconhecimento e assimilação da identidade cultural.

E ainda neste sentido, Freire (2006) diz que a docência é uma atividade importante na formação do indivíduo crítico e reflexivo, portanto consideramos pertinente investir na formação de professores, e compartilhamos do pensamento de Pimenta (2012), quando se contrapõe à percepção deste profissional como um mero reproduzidor de conhecimentos.

Ramos (2010, p. 112) sustenta que a formação deverá ter como objetivos “[...] o que o aluno deve saber e do que deve ser capaz, mas também ser construída levando em conta a competência necessária, ou seja, o que subjaz, o que estrutura ou o que sustenta a atividade”.

Ao analisar a importância de educação para o desenvolvimento de práticas na saúde, vale ressaltar que para compreensão da importância do ACS na comunidade, busca-se o entendimento de que historicamente, o movimento de educação popular foi se constituindo, a partir das décadas de 1960 e 1970, com o processo de alfabetização proposto por Paulo Freire e com a conformação, durante a ditadura militar, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs ligadas à Igreja Católica. Nesses movimentos, eram discutidos os

problemas de saúde das comunidades através da mobilização popular e a eles muitos profissionais de saúde, insatisfeitos com as práticas mercantilizadas e rotinizadas dos serviços de saúde, engajaram-se (Albuquerque, 2003).

Essa participação dos profissionais de saúde nas experiências de educação popular trouxe para o setor saúde uma cultura de relação com as classes populares que representou uma ruptura com a tradição autoritária e normatizadora da educação para a saúde (Vasconcelos, 2001). Dessa forma, foram desenvolvidas práticas que buscavam a valorização da relação educativa com a população, o fortalecimento das organizações populares, do controle e da participação social, contribuindo para a qualificação da atenção no Sistema Único de Saúde (SUS).

Ao completar esse raciocínio, enfatiza-se que o Ministério da Saúde brasileiro coloca que a educação em saúde é inerente a todas as práticas desenvolvidas no âmbito do SUS. Apresenta, portanto, a educação popular em saúde como instrumento de transformação das tradicionais práticas de educação em saúde em práticas pedagógicas, que contribuam para a autonomia do usuário, no que diz respeito à sua condição de sujeito de direitos e autor de sua trajetória de saúde e doença, e autonomia dos profissionais diante da possibilidade de reinventar modos de cuidado mais humanizados, compartilhados e integrais (Ministério da Saúde, 2007).

Todas as informações já mencionadas, possibilitam que os profissionais expressem, no processo de aprendizagem no trabalho em saúde, conhecimentos apreendidos nas experiências cotidianas do trabalho e cientificamente organizadas com a possibilidade de transformar a realidade da sua região (Simas, 2017).

## **6. Considerações Finais**

A experiência com as orientações dos projetos de intervenção enriqueceu o processo de capacitação dos agentes comunitários de saúde fortalecendo suas funções enquanto promotores de transformação de suas práticas de trabalho.

O conjunto de ações empreendidas no diálogo comunidade-serviço pode compor horizontes condizentes com a promoção da Gestão participativa de maneira dialógica, respeitosa e emancipatória.

Ao oportunizar a inserção de profissionais de saúde nos espaços de discussão, delineia-se bases metodológicas e caminhos para a formação de profissionais críticos e pró-ativos, cuja compreensão do que envolva a promoção da saúde seja mais profunda e ganhe sentido reorientador de sua postura ética e prática de saúde.

Neste sentido, afirma-se que a experiência das intervenções efetivadas por projetos de intervenção, elaborados pelos Agentes comunitários de Saúde, enquanto promotores de transformação de suas práticas de trabalho, demonstraram empoderamento da categoria e melhorias de situações de trabalho, fortalecendo o poder de intervenção da educação para jovens e adultos no contexto de suas práticas de trabalho.

Desmistificando-se o saber científico e aprendendo-se a atuar conforme a vida comunitária numa atuação centrada na vida, não apenas na doença e na cura, enfatiza-se o potencial do diálogo entre comunidade-serviço-universidade, implementando ações promotoras de saúde.

## Referências

- Albuquerque, P. C. (2003). *A educação popular em saúde no município de Recife-PE: em busca da integralidade* (Tese de Doutorado, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, não publicada).
- Alcoforado, L., Cordeiro, A. M. R. R., & Ferreira, A. G. (2014). *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável*. Coimbra: DG-FLUC, 2014.
- Alves, U. M., Volschan, B. C. G., & Haas, N. A. T. (2004). Educação em saúde bucal: sensibilização dos pais de crianças atendidas na clínica integrada de duas universidades privadas. *Pesq Bras Odontoped Clin Integr.*, 4(1), 47-51.
- Araújo, E. P. S., Cruz, P. J. S. C., Alencar, I. C., & Carneiro, D. G. B. (2015). Educação popular no processo de integração ensino – serviço e comunidade: reflexões com base em experiências na extensão. *Rev APS*, 18(4), 447-455.
- Ceccim, R. B., & Ferla, A. A. (2008). Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. *Trab. Educ. Saúde*, 6(3), 443-456.
- Costa, S. M., Araújo, F. F., Martins, L. V., Nobre, L. L. R., Araújo, F. M., & Rodrigues, C. A. Q. (2013). Agente Comunitário de Saúde: elemento nuclear das ações em saúde. *Ciênc. Saúde coletiva*, 18(7), 2147-2156. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000700030>
- Falkenberg, M. B., Mendes, T. P. L., Moraes, E. P., & Souza, E. M. (2014). Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. *Ciênc. Saúde coletiva*, 19(3), 847-852. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014193.01572013>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (33. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Monteiro, M. A. G. S. (2013). Trabalho, saúde e educação: um estudo sobre a formação profissional dos agentes comunitários de saúde do estado do Maranhão no período de 2004-2011 (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, não publicada).
- Morosini, M. V., & Fonseca, A. F. (2018) Os agentes comunitários na Atenção Primária à Saúde no Brasil: inventário de conquistas e desafios. *Rev. Saúde debate*, 42(número especial 1), 261-274. doi: 10.1590/0103-11042018S117
- Ministério da Saúde (1998). *Saúde da Família: uma Estratégia para Reorganização do Modelo Assistencial* (1998). Brasília: Ministério da Saúde.
- Ministério da Saúde (2007). *Caderno de Educação Popular em Saúde: apresentação*. Brasília, DF: Ministério da Saúde.

- Nogueira, R. P., Silva, F. B., & Ramos, Z. V. (2000). *A vinculação institucional de um trabalhador sui generis – o agente comunitário de saúde* (Cadernos IPEA, Texto para discussão n.º 735). Rio de Janeiro: IPEA.
- Pereira, I. B., & Ramos, M. N. (2006). *Educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Ramos, M. (2010). *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ.
- Santos I., Souza A. A. (1989). Formação de pessoal de nível 23. médio pelas instituições de saúde: Projeto Larga Escala: uma experiência em construção. *Saúde Debate*, 13(23), 55-57.
- Vasconcelos, E. M. (1999). *Educação popular e a atenção à saúde da família*. São Paulo: HUCITEC.
- Vasconcelos, E. M. (2001). Participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira. In E. M. Vasconcelos, E. M. (Org.), *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede educação popular e saúde* (pp. 73-99). São Paulo: HUCITEC.

## 26.

# Formação Social da Juventude: A Cultura e a Política como Desafio Ético

Francisco Evangelista<sup>1</sup>

João Clemente de Souza Neto<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objeto de estudo refletir sobre a importância do pensar e do agir ético na formação social da juventude brasileira na atualidade. A questão central investigada gira em torno da importância e as influências da cultura e da política no percurso formativo dos jovens. A reflexão proposta se insere na busca do viável possível num momento histórico de retrocesso na organização social, política e econômica no Brasil, acreditando ser possível pela formação da juventude, um trabalho efetivo em direção das mudanças necessárias ao país. Sendo assim, o foco deste estudo é a reflexão sobre a formação da juventude, buscando priorizar uma cultura do pensamento nos espaços de formação e não a preocupação exclusiva na formação de supereducandos, dotados de todas as habilidades e competências para o mercado de trabalho; uma formação não doutrinária, viabilizada por uma ética da investigação e da ação. O presente texto faz parte de pesquisa de pós doutorado iniciada em março de 2019 em torno da formação de educadores sociais e sua atuação com a juventude brasileira. Apresentamos aqui, considerações iniciais para posterior pesquisa de campo que será realizada no segundo semestre de 2019 com integrantes do Gepesac<sup>3</sup>.

**Palavras-Chave:** Formação Social; Cultura; Ética; Política.

### Youth Social Formation: culture and politics as ethical challenge

### Abstract

This article aims to reflect on the importance of ethical thinking and action in the social formation of Brazilian youth today. The central question investigated revolves around the importance and the influence of culture and politics on the formative course of young people. The proposed reflection is inserted in the search for feasible at a historical moment of retrogression in the social, political and economic organization in Brazil, believing that it is possible for the formation of youth, an effective work towards the necessary changes to the country. Therefore, the focus of this study is the reflection on the formation of youth, seeking to prioritize a culture of thought in the spaces of training and not the exclusive concern in the formation of "super students", endowed with all the skills and competences for the labor market; a non-doctrinal formation, made possible by an ethics of research and action. This text is part of a postdoctoral research started in March 2019 about the formation of social educators and their work with the Brazilian youth. Here we present initial considerations for further field research that will be conducted in the second half of 2019 with Gepesac members.

**Keywords:** social formation; culture; ethics; politics.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (PUC/SP). Professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Email: francisco.evangelista@unisal.br

<sup>2</sup>Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP). Professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Email: joao.souza@mackenzie.br

<sup>3</sup> Gepesac/Unisal: A linha de pesquisa do grupo é a de procurar compreender através de estudos e pesquisas, a reflexão acadêmica sobre a prática educativa, abrangendo a Educação de Jovens e dos Adultos, as atividades educativas externas ao ambiente escolar, isto é, aos processos de ensino-aprendizagem no cotidiano da vida, a Educação Familiar e os projetos educativos transformadores da sociedade.

## **Introdução**

Na formação da cultura ocidental, se reconhece e se valoriza profundamente a educação na formação do ser humano e na organização da sociedade. A educação como “condutora” de uma vida virtuosa (sociedade grega) marcou profundamente a cultura brasileira desde a colonização portuguesa, onde a educação era vista como o alicerce da vida de cada um e da sociedade.

Estudos na área da antropologia afirmam que não somos humanos porque somos filhos de um homem e de uma mulher. Somos humanos porque passamos pelo processo civilizatório, isto é, nos tornamos humanos pela educação que recebemos. A humanidade é construção, orientando sua forma de pensar, de falar e de agir, o que implica a presença constante da política, da ética e dos valores. O homem vai se humanizando a cada momento, a cada situação, a cada escolha. Nesse processo de humanização, a educação é fator decisivo, como nos lembra Morais (1989, p. 117):

Na invenção do humano, na exata construção da cultura, o fato educacional se situa como dos mais sutis e, ao mesmo tempo, dos mais ardilosos expedientes do homem. Educação sempre existiu, como decantação da vida e dinamização daquilo que fica de tudo o que se esquece.

Cada povo, cada época, cada região oferece uma sociedade diferente com valores, religião, costumes, enfim, uma cultura constituída a partir de uma realidade, a partir de um processo educacional.

No seu sentido amplo, a educação acontece não só nos espaços formais, isto é, nas escolas. Acontece também nas variadas relações sociais nas quais as crianças, os jovens e os adultos estão inseridos. Cada espaço, através de seus instrumentos, vai formando o existir humano. A vivência e a participação ativa nestes espaços de formação possibilitam a interação social e a participação política, possibilitam a leitura do mundo e a leitura de si mesmo, analisando, questionando, negando e afirmando com seriedade e responsabilidade, de quem se sente e atua como cidadão livre e consciente de seu papel na vida social. Os espaços de educação formal e não-formal são instrumentos de humanização, pelos quais somos influenciados, e que também influenciamos. São espaços em que o indivíduo constrói a sociedade e é por ela construído. Apesar das diferenças existentes entre estes espaços, onde a educação acontece e muitas vezes a “falta de sintonia” entre eles, o que os deveria aproximar é o interesse comum em promover, de forma integral, a pessoa humana. Cada espaço é na verdade, possibilidade de formação, de educação, de garantia de direitos, de promoção do desenvolvimento e da liberdade de cada pessoa.

A educação formal, aquela que se dá através de um processo educacional, dentro de uma instituição (escola) é o resultado de uma determinada política educacional implantada e sobre a responsabilidade do Estado. Um dos objetivos da educação formal é a construção da cidadania que só acontece num espaço onde a educação é colocada em primeiro plano, num espaço de igualdade de direitos, de acesso à uma educação de qualidade, no qual cada pessoa tem o direito assegurado à uma boa formação escolar. Já a educação não-formal, é aquela que extrapola os muros da escola, aquela educação que busca atender a população que não faz parte do sistema educacional convencional, possibilitando o desenvolvimento da pessoa por meio de atividades pedagógicas, buscando com isso transformar a realidade daqueles que dela participam.

A Constituição Federal, promulgada em 5/10/1988, coloca que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 205); e que: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos. Compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 212). Percebe-se que, de direito, o Estado reconhece sua responsabilidade na educação de seu povo e reconhece também que, sem educação, não se constrói a cidadania nem se abre um futuro promissor aos jovens, social e profissionalmente falando. Porém, não é preciso muito esforço para se verificar que a lei maior, presente na nossa constituição brasileira, muitas vezes não é cumprida. Há também discrepâncias dentro do próprio país, com relação à educação. Em determinadas regiões do Norte e do Nordeste, praticamente inexistente a presença do Estado; lá, a educação (a escola) funciona graças à boa vontade de alguns, que superando as próprias dificuldades pessoais, se dispõem a ensinar. Diversas outras características poderiam ser mencionadas e discutidas como: o baixo salário dos professores, a adequação do ensino à realidade, o analfabeto funcional, a pouca presença da família no processo educacional e muitas outras.

Historicamente, com o processo de globalização, sobretudo nas economias periféricas, o chamado ensino técnico foi visto como possibilidade de inclusão social e construção da cidadania. Sendo assim, ser cidadão é entendido como aquele que tem uma educação que o prepare para o trabalho na economia globalizada. A educação é reduzida à adequação ao modo de produção do sistema econômico atual. A cidadania assume um

caráter internacional de soberania e independência tecnológica na chamada aldeia global onde a educação atende somente aos interesses do mercado, fornecendo mão-de-obra adequada e barata (nos países de economia periférica, os salários pagos aos trabalhadores são inferiores aos pagos aos trabalhadores das economias do centro), perde-se com isso, o objetivo central da educação, que deve visar à formação do ser humano como um todo, nos aspectos político, social e ético, reduzindo a educação dos jovens ao desenvolvimento das habilidades e competências para se adequar ao modelo econômico hegemônico.

Entendemos que a educação é permeada por valores e ideologias, pois não há educação neutra. Toda proposta de formação tem uma determinada finalidade, que atende às necessidades da maioria da população ou aos interesses de grupos econômicos minoritários, por isso, não será possível democratizar o Brasil, torná-lo mais humano, sem uma proposta de educação libertadora e transformadora. Ela é indispensável para a construção de uma sociedade brasileira livre, democrática e com igualdade social.

Gostaríamos de lembrar a posição crítica de Manacorda (1989), quando avalia a educação na democracia burguesa, presente no seu livro, *História da Educação*, enfatizando dois momentos marcantes na relação entre a educação e a sociedade.

O primeiro, é a presença do trabalho no processo de instrução tecno-profissional, que agora tende para todos a realizar-se em lugar separado (a escola), em vez do aprendizado no trabalho, realizado juntos aos adultos. Segundo, é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências ativas. (Manacorda, 1989, p. 304)

Para Manacorda (1989), estes dois aspectos são marcantes no movimento de renovação pedagógica conhecido como Escola Nova. Manacorda (1989), analisa a introdução do trabalho na educação e enfatiza que duas coisas são importantes: o desenvolvimento das capacidades produtivas sociais e a descoberta da criança, ou seja, são necessários homens que produzam de acordo com as máquinas, sendo necessário renovar o velho ensino e torná-lo moderno. Segundo este modelo, é preciso respeitar e adequar a educação a espontaneidade e evolução da psique da criança, é preciso uma educação sensório-motora e intelectual por meio do jogo, da atividade livre, do desenvolvimento afetivo e da socialização. Na verdade, a finalidade é o trabalho e o homem produzindo ativamente. Manacorda (1989), nos lembra que o problema da relação Educação/Sociedade não é recente e está intimamente ligado ao trabalho e à produção dos bens materiais necessários para a vida em comunidade. No mesmo livro, Manacorda (1989) cita a seguinte afirmação de Marx datada de 1869: “exige-se de um lado, uma mudança de condições sociais para criar um sistema de instrução adequado e de outro lado, um adequado sistema de instrução para poder mudar as condições sociais” (p. 304). No caso específico do Educador, quais mudanças são necessárias para que seu trabalho seja revolucionário e libertador?



Como deve ser sua atuação na formação social da juventude numa proposta de educação que valorize a cultura e a política e sua relação com as relações éticas na vida social?

O mundo contemporâneo trouxe para a humanidade um dado significativo quanto ao pensar e ao agir eticamente. Se se considera toda a revolução ocorrida nos últimos cem anos, verificar-se-á que o avanço científico, cultural, político e econômico alterou de forma radical o posicionamento do homem diante do mundo, dos outros e de si mesmo. Toda essa mudança leva à reflexão sobre o que vem a ser o ético no mundo contemporâneo, pois, vivendo num mundo onde o econômico rege as ações individuais e coletivas, a reflexão se torna importante, uma vez que coloca o homem frente a frente com as grandes questões deste novo milênio: a globalização, a ecologia, a tecnologia, a informática e as relações de poder entre as pessoas. Segundo Catão (1997, p. 99):

A questão ética é universal. Coloca-se hoje, com urgência crescente, para toda a sociedade, cada uma das pessoas e corpos sociais, a família, a escola, a sociedade civil, o governo, em todos os setores da atividade humana, política, economia, saúde, educação, até a religião, tudo enfim que diz respeito, de perto ou de longe, ao ser humano no mundo e à sua vocação como pessoa.

A velocidade com que o conhecimento foi produzido no Século XX e é produzido atualmente, cria a dificuldade para que o próprio homem acompanhe e entenda tudo o que é produzido. Num primeiro momento, isso parece bom, pois, se ao longo da história, o homem foi transformando a natureza segundo suas reais necessidades, o atual estágio de saber possibilita que a humanidade se autodestrua. O homem evoluiu de sociedades primitivas, que tinham medo da natureza e de suas manifestações, pois não havia a compreensão e o controle das forças da natureza, para sociedades que dominam a energia nuclear e a microbiologia. Se ainda não se pode controlar completamente a natureza, o homem pode, ao menos, entendê-la e proteger-se ao máximo de suas manifestações. Analisando o mundo contemporâneo, pode-se afirmar que a humanidade perdeu o controle de seu poder, o que nos leva a questionar qual o sentido do saber, se ele nem sempre está a serviço da vida. O medo diante da natureza foi substituído pelo medo diante do conhecimento técnico-científico e suas conseqüências para o ecossistema. No período histórico atual, a Ética tem sido revisitada na reflexão da atual sociedade, pois o desenvolvimento científico precisa estar acompanhado da reflexão ética para não se perder pelo caminho. Segundo Catão (1997, p. 99):

Generalizou-se o sentimento de que a vida humana e a sociedade precisam ser revistas à luz da ética, sob pena de caminhar sem rumo para maiores desastres, senão para o completo caos, perdendo a possibilidade de sermos felizes e alimentarmos a esperança de um mundo de paz e justiça.

No campo da política, as mudanças também foram radicais, sobressaindo o projeto democrático onde a participação e a cidadania são colocadas como modelos universais para a organização social. Mas o objetivo principal aqui é analisar a pluralidade cultural presente no mundo e, principalmente, na sociedade brasileira.

Toda essa mudança ocorrida em tão pouco espaço de tempo modificou radicalmente os comportamentos, e o indivíduo se viu perdido diante de tanta liberdade e de tantas possibilidades para pensar e agir no mundo. Mas será que todo esse conhecimento, toda essa tecnologia significaram uma vida melhor para as pessoas?

Não se pode esquecer que, vivendo num mundo globalizado, todos são incentivados a serem cidadãos do mundo: a casa do homem contemporâneo é o mundo. A afirmação é bonita, mas traz também um problema crucial: como ser o indivíduo, ter sua cultura, sua educação e tradição num mundo que se quer universal? Como ser cidadão do mundo se se é marcado por uma determinada cultura que o distingue das demais? Como lidar com a pluralidade do pensar e do agir humanos manifestados nas diferentes culturas? Conforme Ianni (1995, p. 13):

Ocorre que o globo não é mais exclusivamente um conglomerado de nações, sociedades nacionais, estados-nações, em suas relações de interdependência, dependência, colonialismo, imperialismo, bilateralismo, multilateralismo. Ao mesmo tempo, o centro do mundo não é mais voltado só ao indivíduo, tomado singular e coletivamente como povo, classe, grupo, minoria, maioria, opinião pública. Ainda que a nação e o indivíduo continuem a ser muito reais, inquestionáveis e presentes em todo o tempo, em todo lugar, povoando a reflexão e a imaginação, ainda assim já não são hegemônicos. Foram subsumidos, real ou formalmente, pela sociedade global, pelas configurações e movimentos da globalização. A terra mundializou-se, de tal maneira que o globo deixou de ser uma figura astronômica para adquirir mais plenamente sua significação histórica.

## ***Cultura***

É interessante, então, que se busque compreender o conceito de cultura, pois vivendo uma realidade marcada pela diversidade e pela pluralidade, o local e o global são determinantes para se entender a construção social da realidade. José Luiz dos Santos (1983, p. 24) assim define a cultura:

Cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade. Podemos assim falar na cultura francesa ou na cultura xavante. Do mesmo modo falamos na cultura camponesa ou então na cultura dos antigos astecas. Nesses casos, cultura se refere-se a realidades sociais bem distintas. No entanto, o sentido em que se fala de cultura é o mesmo: em cada caso dar conta das características dos agrupamentos a que se refere, preocupando-se com a totalidade dessas características, digam elas respeito às maneiras de conceber e organizar a vida social ou a seus aspectos materiais.

Partindo dessa definição, fica claro o caráter social e universal da cultura, uma vez que cada indivíduo nasce e cresce em um determinado meio e por ele é educado. Quando se fala em cultura, refere-se aos diversos tipos de manifestações presentes em cada sociedade em particular. Por isso é que se diz que existe uma cultura americana ou chinesa presente nos costumes ou no acervo cultural desses povos.

A cultura é produto da atividade humana intencional. Entende-se que a cultura é uma realização humana porque é o resultado da mente do homem. A grande vantagem que distingue o homem dos animais é que o homem planeja sua ação, ele pode prever tudo o que vai fazer. Daí se poder afirmar que, diante da natureza, o homem a transforma de acordo com as suas necessidades. Um rio, por exemplo, faz parte da natureza, já um canal é produto do trabalho humano.

Não se pode esquecer que a cultura é o produto de um grupo e não de um indivíduo em particular. Ela é aquilo que cada homem recebe e transmite dentro de um contexto social. Em outras palavras, a cultura é fruto do trabalho intencional que acontece no interior dos diversos grupos humanos.

Aceitando-se que a cultura nasce dos diversos grupos sociais, então se admitirá que existem culturas, pois as diversas formações sociais existentes em cada civilização têm seu conjunto de práticas, costumes, comportamentos e atitudes. Marilena Chauí (1999, p. 295) afirma que no sentido antropológico, cultura é definida como:

... conjunto de práticas, comportamentos, ações e instituições pelas quais os humanos se relacionam entre si e com a natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a. Este conjunto funda a organização social, sua transformação e sua transmissão de geração em geração.

Sendo assim, é necessário ter bem clara a pluralidade das manifestações culturais presentes nos diversos grupos, nas diversas civilizações da humanidade.

Refletindo-se sobre como o indivíduo vive dentro dessas estruturas culturais, a questão que se coloca é a seguinte: são os homens que criam as estruturas sociais e culturais ou cada indivíduo é resultado de uma estrutura que o formou? Essa questão é importante, pois coloca o homem diante do conceito de liberdade. Sendo assim, pode-se perguntar: quando o homem é realmente livre, se ele é o resultado de uma determinada cultura?

Mas, se a cultura é o produto do coletivo, não fazendo parte dela o que é estritamente privado, como fica o indivíduo nessa situação? Como pode, quem nasceu em uma determinada cidade, em um determinado país, pensar e agir diferente daquilo que recebeu como herança cultural do grupo que o educou?

Uma boa resposta para a questão é a posição de Edvino A. Rabuske (1993) afirmando que “o indivíduo certamente é cunhado por sua cultura, mas também pode distanciar-se dela, criticá-la, pode integrar elementos de outras culturas, compreender de alguma maneira o seu sentido” (p. 60).

É a possibilidade de poder pensar e agir diferente do grupo de origem que possibilita ao homem enriquecer-se, partindo da experiência cultural de outros grupos e abrindo, assim, novas formas de compreensão da realidade. Resolvido então o problema da liberdade da ação individual, veja-se, agora, a questão da diversidade cultural.

Um outro problema que atinge os diferentes grupos sociais é a intolerância com os outros grupos e suas manifestações culturais. É característica do ser humano a dificuldade em compreender e aceitar tudo aquilo que foge ao padrão de origem. Quando se encontra uma pessoa que fez recentemente uma viagem para outro país, é comum se perceber nela a “admiração” pelos costumes observados em uma cultura diferente da sua. Vale ressaltar que o homem analisa o modo de viver de outros povos, partindo da experiência vivida em seu grupo cultural. Muitas vezes, parece estranho que possam existir pessoas que pensam e agem de modo totalmente diferente. É como se o homem pudesse ter um modelo universal das condutas humanas, de tal forma que, apesar das diferenças, todo mundo agisse da mesma maneira que ele. Sabe-se que isso é impossível acontecer.

Quando se fala em pluralidade cultural refere-se às diversas formas de viver e experienciar o social, o político, o econômico, o sagrado. Isto é, existem diferentes maneiras pelas quais as sociedades se organizam para viver. O problema surge quando desaparece o respeito pela diversidade e se busca padronizar, ou tornar homogêneo, aquilo que, por sua natureza, é heterogêneo. Sendo assim, o diferente passa a ser encarado como perigoso ou sem sentido, e tudo aquilo que foge ao que está estabelecido precisa ser extirpado ou colocado de acordo com o modelo que se quer. Liszt Vieira (1997, p. 135), analisando a questão do choque de civilizações, afirma que:

Segundo esta perspectiva, a interação das civilizações existentes – a ocidental, a chinesa, a japonesa, a islâmica, a hindu, a eslava, a latino-americana, a africana – é que moldará o mundo do século XXI. Os conflitos futuros serão condicionados pelas linhas culturais que separam essas civilizações, principalmente pelo confronto entre o ocidente e as civilizações não-ocidentais.

Do ponto de vista político, a negação da diferença é a impossibilidade de se estabelecer o diálogo com o outro, com aquele que é diferente. Se não se dá ao outro a possibilidade de se expressar e agir, nega-se-lhe a alteridade presente nas relações humanas, criando uma sociedade onde os indivíduos são autômatos.

Pode-se localizar, na história da humanidade, várias tentativas de homogeneizar o social, ora numa proposta política, ora numa proposta econômica, ora numa proposta religiosa. Infelizmente, tais tentativas sempre resultaram na violência e na morte de muitas pessoas, pois sabe-se que cada grupo procura estabelecer para si um modelo de organização social que corresponda às necessidades de seus componentes.

Não se pode esquecer que o fundamento da cultura é a natureza humana. Isso leva a compreender a diversidade cultural como sendo natural nas manifestações humanas. A pluralidade existente nos modos de ser do homem e que aparece nas diversas culturas, é decorrente da multiplicidade que marca o pensar e o agir humanos. A diferença cultural deve ser encarada como a possibilidade de ver o mundo de outra maneira, com os olhos de outros, com outra visão da realidade, e não como movimento que separa aquilo que é diferente.

Procuramos definir o conceito de cultura e mostrar como a diversidade e a pluralidade são características naturais que marcam os modos de ser, pensar e agir dos diversos agrupamentos humanos. Agora, passa-se a refletir sobre a cultura brasileira, tentando levantar quais são suas principais características e como a diversidade e a pluralidade aparecem nas manifestações culturais.

Um dos fatores que marcaram, desde o início, a cultura brasileira foi a mistura de raças. Jorge Caldeira (1997, p. 33) afirma que:

no Brasil, europeus e nativos estabeleceram relações que só se podem 'chamar de radicais. Excetuando-se os altos funcionários e os jesuítas (e seus índios aldeados), portugueses e nativos só tinham duas formas de se relacionar. A primeira era a aliança através do casamento; a segunda, a guerra.

Outro fato marcante para a cultura brasileira foi a vinda dos escravos africanos para trabalharem nos engenhos. Começava, assim, a grande mistura racial e cultural que iria se completar com a chegada ao Brasil de outros grupos no final do Século XIX, o que será tratado adiante. Isso obrigou a que, na estruturação das diversas formações sociais, existisse o espaço para a convivência com a diferença, o intercâmbio cultural, a preocupação de manter viva a tradição trazida de fora e o surgimento de novas manifestações culturais derivadas desses grupos.

Desde o início da colonização brasileira houve, então, a marca da diversidade, pois os primeiros brasileiros que nasceram foram fruto do casamento com o europeu que aqui chegou em busca de riquezas e encontrou um país povoado por índios. Dessa união surge o brasileiro que, sabendo viver nos trópicos, fica preso ao modo de vida do colonizador.

Com relação à cultura dos índios que habitavam as terras antes do descobrimento do Brasil, pouca coisa permanece nos dias atuais. O massacre, a tomada das terras e a

perda, por parte dos índios, de suas genuínas raízes culturais, devido ao contato com o homem branco, fizeram praticamente desaparecer suas influências na atualidade.

Já os negros, apesar do longo período de escravidão, conseguiram se firmar e criar marcas, dando corpo a uma série de manifestações culturais que, hoje, denomina-se de cultura afro-brasileira. A presença dos negros é marcante na cultura brasileira e se reflete na música e na dança, através do samba, da capoeira, nas manifestações religiosas representadas pela umbanda e candomblé, onde os negros prestam culto aos deuses africanos que recebem o nome dos santos católicos. E, apesar do disfarce, não deixam de freqüentar os “terreiros” depois da missa. Boa parte dos negros no Brasil manteve sua religião, costumes e culinária, mesmo depois da extinção do tráfico de escravos que vinham da África. Houve, assim, uma fusão muito grande entre a cultura negra e a cultura brasileira.

Não se pode deixar de mencionar a importância da imigração que ocorreu no Brasil, no final do Século XIX e começo do Século XX. Com a vinda de italianos, portugueses, espanhóis, alemães, sírio-libaneses, judeus e japoneses para o país, ocorreu uma fusão dessas diferentes culturas com a cultura brasileira, cujas manifestações se fazem presentes por todo o território brasileiro. Segundo Jorge Caldeira (1997, p. 247):

Afonso Pena queria atingir um objetivo nacional diferente: ocupar áreas desertas do território. Para isso montou um programa para subsidiar passagens e distribuição de terras para imigrantes nessas áreas, e criou o Serviço de Povoamento do Solo Nacional, uma autarquia com poder de reforçar os sistemas de imigrações estaduais. Os resultados foram imediatos. A partir de 1908 o fluxo migratório voltou a se acelerar. No ano de 1913, entraram para o Brasil 192.683 imigrantes, o maior número de toda a história do país.

É preciso enfatizar a importância da cultura no período do Regime Militar, que se estendeu de 1964 a 1984 e se caracterizou pela presença dos militares no poder, os quais impuseram ao país um modelo de desenvolvimento econômico em que as idéias de liberdade de expressão e democracia eram sufocadas pela repressão e pela tortura de todos aqueles que eram considerados perigosos e contrários ao novo regime. Sendo assim, no dia 13 de dezembro de 1968, é decretado, no Brasil, o Ato Institucional nº 5 que fecha todas as portas para a participação política da sociedade civil. Foi um período sombrio, quando a violência e o extermínio marcaram a sociedade brasileira. Foi um período marcado pelo patrulhamento ideológico, onde o pensar, o falar e o agir estavam sobre o controle do regime militar. As justificativas para o golpe militar de 1964 foi o restabelecimento da ordem política e econômica, sendo que a intervenção seria curta e saneadora. Segundo o historiador Francisco Carlos Teixeira da Silva (2000, p. 367):

A consequência imediata do golpe foi a formação de uma nova maioria, bastante sólida, constituída pelos partidos de direita, que exerceu um forte fascínio sobre centristas e

liberais. Acreditavam em uma intervenção militar rápida, visando particularmente a uma reforma econômica, ao controle da inflação e ao fim da corrupção.

Mas foi também um período caracterizado por uma intensa produção cultural. A resistência ao regime encontrou, nas manifestações artísticas, seu veículo para combater o modelo militar. Muitas vezes se levantaram no teatro, no cinema e na música popular brasileira, como portadores dos anseios da sociedade. Ainda segundo Francisco Carlos Teixeira da Silva (2000, p. 371):

A repressão abate-se, também, sobre os intelectuais, artistas e estudantes. Peças teatrais de Bertold Brecht e Federico Garcia Lorca são proibidas em 1967; o Teatro Opinião, um dos principais centros da dramaturgia brasileira, é invadido por forças militares; paramilitares do Comando de Caça aos Comunistas (CCC) invadem e depredam um teatro, em São Paulo, onde exibia-se *Roda Viva*, um musical de Chico Buarque de Hollanda.

Tiveram grande importância, por seu engajamento no movimento democrático do país, Chico Buarque de Hollanda, Gilberto Gil, Caetano Veloso e Milton Nascimento que, através de suas composições, falavam ao coração e à cabeça dos brasileiros. Na luta contra o regime militar, muitas vidas se perderam, principalmente entre os intelectuais e os jovens que faziam resistência declarada aos militares. A cultura acabou sendo o meio que a sociedade civil encontrou para respirar no sufocante poço em que o Brasil tinha caído. Foram anos turbulentos em que a criatividade artística ajudou os brasileiros a pensarem na construção de uma sociedade fraterna e igualitária, que respeitasse os direitos individuais e a liberdade de expressão.

A década de 1960 também é marcada por uma grande mudança no comportamento dos jovens, que sonham construir uma sociedade livre dos velhos dogmas sexuais, sociais e religiosos. Na França e nos Estados Unidos, movimentos libertários querem “paz e amor” e lutam contra toda forma de dominação.

No Brasil, o movimento tropicalista assume a vanguarda estética e propõe uma nova forma de comportamento para os jovens brasileiros. Para os tropicalistas, “é proibido proibir”, sintetizando o momento cultural e sendo uma das causas possíveis do Ato Institucional nº 5.

Sendo um período de grandes transformações sociais, a década de 1960 demonstra como a cultura brasileira assimilou os ventos revolucionários que vinham da Europa e da América do Norte. É a década em que o Brasil passa a receber uma forte influência do “modo americano de viver”, coca-cola, jeans, rock e liberdade sexual são a moda do momento.

Essas foram algumas características que, ao longo do tempo, marcaram a cultura brasileira e lhe deram como identidade a convivência, o intercâmbio e o respeito pela

diversidade. A própria história da formação da cultura brasileira está intimamente marcada pela mistura de raças, credos, costumes, tradições, idiomas, tomando-a, assim, eclética e aberta ao novo.

Quando se reflete sobre o pensar e o agir éticos do brasileiro, não se pode esquecer que a cultura brasileira é resultado de uma grande diversidade de manifestações de vários grupos humanos que, por circunstâncias históricas, políticas e econômicas, se encontraram e se integraram.

### ***Política***

Não é a política que provoca os conflitos: maus ou bons, estimulantes ou letais, os conflitos são sintomas que acompanham necessariamente a vida em sociedade ... e que, paradoxalmente, confirmam o quanto somos desesperadamente sociais! Então a política (lembre-se de que se trata do conjunto das razões para obedecer e desobedecer) se ocupa de atalhar certos conflitos, de canalizá-los e ritualizá-los, de impedir que cresçam até destruir como um câncer o grupo social. (Savater, 1996, p. 45)

Procurar-se-á, agora, encaminhar a reflexão para um outro campo de ação política, aquele que diz respeito à organização política institucional de um país e o que a ela está relacionado como: Estado, partidos políticos, sindicatos, organizações não governamentais, leis (direitos e deveres), formas de governo, ideologias, a relação pública, estadual e privada.

O ser humano é social e histórico e vivendo em sociedade estabelece uma relação de poder sobre ela, criando suas instituições, organizações, entidades, partidos. A questão de como a sociedade deve ser organizada é um desafio sempre presente para a humanidade.

Ao construir um poder maior, partindo de uma necessidade ou de interesses comuns, o homem amplia sua ação política, desde esse momento, não assume mais um determinado rosto, uma determinada fisionomia. Isso ocorre por que, supostamente, ele passa a representar os desejos, os anseios, os valores e, por que não, o pensamento de uma outra pessoa. A relação estabelecida no interior desses grupos ou entre eles é uma relação política, que possui características distintas daquela que se viu na primeira parte deste texto.

Pode-se, a partir dessa colocação, afirmar que se vive numa realidade onde a política assume papel decisivo na vida de cada indivíduo e da sociedade, tendo a força de interferir diretamente na vida de cada um, podendo ditar os rumos de toda uma nação ou de todo um período histórico.

Pensar em política no âmbito de um país é analisar a relação existente entre, de um lado, o Estado, enquanto órgão representativo da vontade do povo e suas necessidades e,



de outro lado, o povo, que se organiza para fazer prevalecer sua vontade. Nessa relação, a liberdade deve ser uma constante, pois é, na liberdade política, que o homem constrói a sua história e se torna autêntico. No Contrato Social, Rousseau (1987, p. 36) afirma que:

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece, contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes. Esse, o problema fundamental cuja solução o contrato social oferece.

O Estado, enquanto órgão maior de poder político, assumiu, ao longo da história do Brasil, posições que, muitas vezes, trouxeram como resultado o benefício de uma minoria que sempre esteve presente, desde o Brasil-colônia até nossos dias, e que leva a uma conduta não ética. O Estado brasileiro é marcado, de uma maneira geral, por períodos de autoritarismo e repressão à base da força física e por momentos em que o diálogo e a democracia falaram mais alto. É na relação dialética entre a força e a busca do consenso que se movem o Estado e a sociedade civil. Num Estado democrático o pensar e o agir eticamente se encaminham na construção de uma sociedade justa e igualitária. A política estatal deve estar fundamentada nos interesses do coletivo. Neste sentido, Rousseau (1987) afirma: “Chamo, pois de república todo o Estado regido por leis, sob qualquer forma de administração que possa conhecer, pois só nesse caso governa o interesse público e a coisa pública passa a ser qualquer coisa. Todo governo legítimo é republicano” (p. 55).

Um Estado democrático não é aquele que somente se diz democrático, mas aquele que cria condições para que a democracia se efetive, se realize, através de uma constituição que, verdadeiramente, seja manifestação do povo e da qual ninguém esteja acima, nem mesmo o próprio governo; que dá abertura para que o povo opine nas decisões primordiais do país: aborto, pena de morte, reeleição, privatizações. Mas não basta abrir espaço, é necessário garantir o debate sem o domínio de uma ideologia pré-determinada ou do poder econômico que tudo compra, num país marcado pela desigualdade social e pela ignorância de um povo que não tem condições sequer de concluir o ensino básico. A democracia não se encerra na eleição, mas deve se estender durante todo o governo. Segundo Savater (1996, p. 97), o Estado é uma instituição criada para lidar com as contradições entre o indivíduo e a sociedade:

O indivíduo (ou seja, cada ser humano concreto, único, irrepitível, diferente de seus próximos) com sua vontade, seu apoio, suas decisões, etc., é o fundamento último da legitimidade do Estado; e o Estado sem dúvida se apóia e se justifica invocando os acordos entre os indivíduos, mas ao mesmo tempo procura se defender da excessiva variabilidade dos caprichos destes e pretende manter sua forma contra as constantes revogações do estabelecido.

Uma forma de participação mais direta no governo acontece através da formação de partidos políticos. Numa sociedade dita liberal, como a do Brasil, os partidos políticos representam a pluralidade participativa, expressa nas diversas ideologias partidárias. De um lado, a pluralidade é um ponto positivo na construção de uma sociedade com bases éticas, uma vez que a liberdade de escolha só se realiza na presença de opções. Por outro lado, observa-se que, no Brasil, muitos partidos são formados sem ter uma clara ideologia, sem ter traçado um plano de ação que atenda aos interesses do grupo do qual se formou ou da sociedade e, o que é pior, que muitos partidos são formados para atender ao interesse de um pequeno grupo ou até mesmo de uma única pessoa. Um país com bases democráticas sólidas exige partidos que expressem, de forma consciente, as diversas opiniões que se fazem presentes numa sociedade, que estejam sempre abertos à críticas e mudanças e que tenham, no diálogo e na busca do consenso, o respaldo para a tomada de decisões, pois, só assim, os interesses de uma maioria serão cada vez mais respeitados. A democracia não pode ser apenas uma proposta de forma de governo, mas garantia da prática da liberdade por parte dos cidadãos. Concordamos com Vieira e Bredariol (1998, p. 35) quando afirmam:

Um Estado democrático é aquele que considera o conflito legítimo. Não só trabalha politicamente os diversos interesses e necessidades particulares existentes na sociedade, como procura instituí-los em direitos universais reconhecidos formalmente. Os indivíduos e grupos organizam-se em associações, movimentos sociais, sindicatos e partidos, constituindo um contrapoder social que limita o poder do Estado. Uma sociedade democrática não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, e está sempre aberta à ampliação dos direitos existentes e à criação de novos direitos.

A presença ativa, ou filiação, da juventude em partidos políticos vem aumentando, embora ainda de forma bastante pequena. Talvez porque, infelizmente, ela tenha assimilado uma frase bastante presente que diz “a juventude é o futuro”. Quem a formulou provavelmente tem medo da mudança e do novo que a juventude pode trazer. É típica, na juventude, a inquietação e uma maior sensibilidade frente a situações que caracterizem injustiça, violência, repressão, enfim, a tudo o que expresse sinal de morte na sociedade. O que falta parece ser uma maior organização para que a mesma assuma o papel ativo que lhe é de direito.

Outro ponto que deve ser pensado ao se refletir sobre a política institucional na construção do cidadão e na defesa da ética está relacionado à formação de sindicatos, entidades, associações, grêmios estudantis e, mais recentemente, às chamadas ONGs (Organizações Não Governamentais). Todos esses organismos, possibilitam a adesão e a participação democrática do indivíduo para que o mesmo possa atuar de forma organizada, expressando suas idéias, valores e desejos, tornando-se construtor da sua história e

da sua sociedade. Na democracia, florescem mais facilmente esses organismos. De acordo com Vieira e Bredariol (1998), ser cidadão significa participar ativamente das decisões: “mas ser cidadão é também ter acesso à decisão política, ser um possível governante, um homem político. Ele tem direito não apenas a eleger representantes, mas a participar diretamente na condução dos negócios da cidade” (p. 15).

Numa sociedade onde, infelizmente, passa a existir uma certa indiferença política, ou seja, um desinteresse da maioria dos indivíduos para com os assuntos ligados à política, o que pode levar ao autoritarismo, à corrupção e a outras formas de desmando, esses organismos abrem um espaço rico para a manifestação da cidadania e para a defesa da ética, numa pluralidade necessária, dentro de uma sociedade que busca ser democrática. A participação política consciente é um desafio no caso da sociedade brasileira e sua estrutura social excludente, por isso, concordamos com Galvão (1997, p. 27) quando afirma:

no Brasil – como de resto em toda a América Latina – nunca se procurou muito a solução política, negociada, democrática, para resolver crises. Em qualquer divergência ideológica mais acentuada, logo surge o conflito, a revolta, a revolução, para impedir que algo aconteça, superveniente à busca de transformações.

Por outro lado, não se pode esquecer que o desemprego, a miséria, o analfabetismo, a violência, a desigualdade acentuada são marcas visíveis de uma política que impede o exercício da cidadania, excluindo a grande maioria da população de uma participação ativa na condução dos interesses públicos. Exercer a cidadania, principalmente nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, passa a ser uma luta em busca de melhores condições de vida e, para isso, todo espaço que, na prática, viabilize essa luta, é bem-vindo, desde que expresse a vontade livre de um determinado grupo que, conscientemente, busca participar das diretrizes políticas do país, visando ao bem comum e não ao particular. Grande é o desafio da construção da cidadania diante do neoliberalismo econômico, que age corrompendo os políticos e negando o desenvolvimento social dos países periféricos, como é o caso do Brasil. Segundo Galvão (1997, p. 29):

O neoliberalismo corrompe a democracia. O político é eleito para defender os interesses de seus eleitores, e se arvora, de uma hora para outra, por alta recreação, a intérprete da História, decidindo de forma diversa de seus representados. Nessa configuração distorcida, o político age com desprezo a respeito dos pleitos dos eleitores, em favor do sistema – as vezes político, e quase sempre econômico – de cunho neoliberal.

Pode-se finalizar essa sucinta reflexão sobre ética e cidadania na política, reforçando-se a urgente necessidade de se reverem os valores e se abrirem espaços efetivos para a participação de todos, especialmente dos jovens, uma vez que eles são uma força viva e

presente em relação ao atual sistema político, ou seja, uma presença nova que pode abrir novas perspectivas.

## **Conclusão**

Este artigo procurou refletir a importância da cultura e da política na formação da juventude, tendo como finalidade a construção do pensar e do agir ético e sua importância na construção de uma sociedade democrática. Sendo assim, pensamos ser obrigatória uma formação que priorize uma cultura do pensamento nos espaços de formação, sejam eles formais ou não formais, onde a preocupação exclusiva na formação de supereducandos, dotados de todas as habilidades e competências para o mercado de trabalho, seja substituída por outra educação que esteja centrada na construção de uma sociedade justa e igualitária, uma formação não doutrinária, viabilizada por uma ética da investigação e uma ética da ação. Portanto, são apresentadas aqui considerações iniciais sobre as juventudes no atual contexto social, político e econômico no Brasil para posterior pesquisa de campo e análise da atuação dos sujeitos de pesquisa selecionados.

A pesquisa de campo será em torno das atividades desenvolvidas por integrantes do Gapesac (Grupo de Estudo, Ensino, Pesquisa e Ação Comunitária), seguindo a fundamentação teórica produzida pela Pedagogia Social no Brasil nas duas últimas décadas que procura refletir a atuação prática do educador social. A seleção dos sujeitos da pesquisa partiu da atuação dos pesquisadores deste artigo junto ao Gapesac, que desde a criação do referido grupo de estudos no Unisal na década passada, atuam na formação e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo grupo. Será apresentada a criação e atuação do referido grupo de pesquisa junto à Capes, resgatando a história de sua idealizadora: Sueli Maria Pessagno Caro, revisitando suas contribuições para a prática (Educação Social) e para a teoria (Pedagogia Social) no Brasil.

Entendemos que a ação de um educador social terá mais sentido com a juventude se não tiver pré-conceitos sobre o que eles pensam sobre os temas colocados para discussão e debate. Quando quem educa passa a escutar e levar em consideração o que o jovem tem a dizer e fazer disso o foco da formação, abre espaço para a criação da autonomia intelectual e para a participação concreta deste na vida social e política.

Entendemos que a realidade humana é complexa, tornando um desafio uma formação centrada no Pensar e no Agir da juventude. A juventude pensa, fala e age e é nestas ações que podem ocorrer o compromisso com os outros, isto é, vendo na ética e na política, formas concretas de participação na vida social. Contudo, sabemos que nem

sempre existe coerência entre o pensar, o falar e o agir, o que torna um desafio não só para a formação, como também para a manutenção da própria democracia.

Sabemos, que o existir humano é marcado por três dimensões que perpassam as relações entre os homens na sociedade: Eu-Eu, Eu-Outro, Eu-Mundo, e é neste contexto que se desenvolve o pensar e o agir ético. Essas três dimensões espelham o desenvolvimento do existir humano, que se dá numa inter-relação na qual o eu, o outro e o mundo devem ser plenamente assimilados e compreendidos para que as ações possam ser tomadas de forma consciente pelo sujeito que as pratica.

Em tempo e não menos importante, lembramos também de uma outra dimensão que está presente nas ações humanas e de grande importância para os sujeitos sociais que é a transcendente. Entende-se por transcendente a relação do ser humano com o poder externo, anterior, criador, sagrado e absoluto, aquilo que transcende o existir humano e, ao mesmo tempo, lhe dá sentido.

Trazer essas dimensões (Eu-Eu, Eu-Outro, Eu-Mundo) para o campo da educação dos jovens é apontar possíveis caminhos para o trabalho do formador. Pensar uma proposta de formação tendo como eixo a cultura e a política, pressupõe discutir os valores que permeiam as relações sociais, tais como: consciência, liberdade, responsabilidade, o justo e o injusto, o certo e o errado. É pensar nos fundamentos históricos que formam os valores humanos que possibilitam o inédito viável trazido pelas novas gerações.

## Referências

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Brasília, DF. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- Caldeira, J. (1997). *História do Brasil*. São Paulo, Brasil: Editora Companhia das Letras.
- Catão, F. A. C. (1997). Ética, Educação e Qualidade. In M. L. Marcílio, & E. L. Ramos (Org.), *Ética na virada do século* (pp. 99-129). São Paulo: Editora LTR.
- Chauí, M. (1999). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática.
- Galvão, A. M. (1997). *A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ianni, O. (1995). *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- Manacorda, M. A. (1989). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados.
- Morais, J. F. R. (Org.). (1989). *Filosofia, Educação e Sociedade*. Campinas, SP: Papyrus.
- Rabuske, E. A. (1993). *Antropologia Filosófica*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Rousseau, J. J. (1987). *Do Contrato Social*. São Paulo: Editora Nova Cultural.
- Santos, J. L. (1983). *O que é cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Savater, F. (1996). *Política para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes.

- Silva, F. C. T. (2000). A modernização Autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. In M. Y. Linhares (Org.), *História Geral do Brasil* (pp. 351-384). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Vieira, L. (1997). *Cidadania e Globalização*. Rio de Janeiro: Record.
- Vieira, L., & Bredariol, C. (1998). *Cidadania e Política Ambiental*. Rio de Janeiro: Record.

## 27.

# A Democracia e a Cidadania no Brasil e o Ciberespaço: A Educação e a Política como Alvos

Zéu Palmeira Sobrinho<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo tenta debater como as *fake news* tem influenciado o debate sobre a democracia e os direitos humanos, no Brasil. Parte-se da hipótese de que atualmente o país adotou um modelo neoliberal que se apropria das redes sociais para manipular a democracia, enfraquecer a cidadania, precarizar os direitos sociais, adaptar o populismo penal, cancelar posturas autoritárias e mascarar a questão social, transformando-a em questão de polícia.

**Palavras-chave:** Democracia; Cidadania; Fake News; Direitos Humanos; Educação.

### Democracy and Citizenship in Brazil and the Cyberspace: Education and Politics as Targets

### Abstract

This paper intends to analyze the impact fake news had on the public discourse about democracy and human rights on Brazil. We assume that the country did adopt a neoliberal model. This model hijacked social networks to manipulate democracy, vying to erode citizenship and social rights, to promote authoritarian rule and penal populism and to criminalize social issues.

**Keywords:** Democracy; Citizenship; Fake News; Human Rights.

---

<sup>1</sup> O autor é professor da Faculdade de Direito da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), é juiz do trabalho, membro da AJD (Associação Juízes para a Democracia), mestre e doutor em Ciências Sociais (UFRN), pós-graduado em Direito do Trabalho (Universidade de Salamanca), pós-doutor em Sociologia Jurídica (CES - Univ. Coimbra), coordena o Grupo de Pesquisa GESTO/UFRN, tem várias obras escritas e desenvolve pesquisa e estudos sobre direitos sociais, trabalho, seguridade social e educação jurídica. E-mail: zeups@uol.com.br

## 1. Introdução

O objetivo do presente texto é – sob a inspiração das obras de John Dewey (1971) e Paulo Freire (2010) – estabelecer um diálogo com o leitor a partir da experiência do autor na dupla qualidade: primeira, a de educador; e, segunda, a de agente mobilizador da promoção dos direitos humanos que está em constante interlocução com os trabalhadores e os estudantes, seja no espaço acadêmico, seja no espaço dos sindicatos, da mídia, dos cursos de formação sindical, etc

O autor levará em conta as suas percepções, compartilhadas do contato com trabalhadores e estudantes, e buscará tecer aqui as suas impressões de modo a tentar minimamente responder a seguinte questão: Como as *fake news* têm influenciado o atual debate sobre a democracia e os direitos humanos, no Brasil?

Partir-se-á aqui de uma premissa que é a seguinte: atualmente o Brasil passa pela tentativa de um processo de desconstrução do conceito de cidadania que se manifesta, principalmente, a partir das redes sociais, pela ridicularização dos debates sobre os direitos humanos e pelo apelo crescente à urgência de condutas que constituem uma manifestação do fascismo social.

O processo de desconstrução, mencionado no parágrafo anterior, iniciou-se com o Golpe de 2016 e atingiu seu auge na eleição que levou ao poder o Presidente Jair Bolsonaro. Esse processo foi sobretudo um fenômeno de ruptura democrática que se tornou viável, a partir de 2016, em face do processo perseguição política contra os defensores do Estado social. Todavia, o processo se constitui de uma tríade fática, a saber: a derrubada de Dilma Rousseff do poder; a prisão política do ex-presidente Luis Inácio da Silva; e a eleição de Jair Bolsonaro.

Elementar ao aludido processo de ruptura foi a alienação e a opressão de uma massa manipulada com o auxílio da mídia hegemônica. Tal massa foi constituída de brasileiros ludibriados pela ora pela ausência, ora pela manipulação da verdade. Esse quadro faz lembrar as advertências de Freire (2010) em relação à formação da chamada “consciência hospedeira”. Os homens e as mulheres atingidos pela consciência hospedeira tendem a agir conforme o que está pré-escrito, de modo a reproduzir dentro de si os valores do opressor, mas sem desconfiar que agem assim porque estão imersos num nível de consciência que aderem acriticamente à consciência hegemônica, chancelando o que Freire (2010) chama de visão inautêntica de si e do mundo.

Apesar de todo ponto de vista ser a vista de um ponto, a percepção do autor aqui sobre as *fake news* e sobre os reflexos, para a democracia e para a cidadania, são sempre uma leitura subjetiva-objetiva acerca de uma realidade viva da democracia em busca,



conforme sugeria John Dewey (1971), de desconstruir experiências negativas e de lutar historicamente por alternativas que representem um horizonte de esperanças.

A experiência seminal, segundo Dewey (1971), tende a ser aquela que se remete além de si, que se alia e se compartilha para potencializar a sua replicabilidade. Ela tende a se tornar um fio que, além de religar outras experiências vividas, recusa uma postura de amesquinamento, de mediocridade e de infértil zona de conforto. Refletir em busca de uma boa experiência pode ser a “des-experimentação” de uma prática, isto é, pode ser o caminho prático-teórico para a desconstrução de uma experiência anterior capaz de provocar uma re-sensibilização, a partir de experiências alternativas. É sempre prenhe de possibilidades uma “des-experiência” como expressão de uma experimentação que leve à desaprendizagem e reaprendizagem com nova força, vigor e intensidade. Experimentar positivamente a desconstrução de caminhos equivocados na política desafia abraçar-se uma educação emancipatória capaz de romper com os automatismos anestésicos e de inocular o cotidiano de um encantamento que desperte as “inteligências congeladas” e as “almas quietistas”.

Falar sobre a educação para a cidadania no ciberespaço, em tempos de *fake news*, tem sido sempre uma manifestação datada, posto que a cada inovação o tema se complexifica e por tal razão as análises são sempre incompletas. Por isso, o mais importante é o observador ousar realizar uma topografia do momento em que a educação e a cidadania se complementam como práxis política, a partir das percepções de democracia que circulam no ciberespaço. Esta tentativa de ousadia é o que se propõe aqui no presente texto, ou seja, falar sobre as *fake news* e a democracia no ciberespaço e seus reflexos sobre a cidadania, mas sempre a partir de uma conjuntura dada e, por óbvio, levando-se em consideração a experiência do autor como juiz do trabalho, educador popular e professor da disciplina de “direitos humanos laborais”, na Faculdade de Direito da UFRN.

Contextualizar e identificar as fissuras democráticas no modo de atuar do governo federal brasileiro na atualidade é relevante para se começar a compreender a crise de confiança que existe entre os protagonistas da educação.

O atual governo federal, ao invés de valorizar a carreira docente, tolhe qualquer tentativa de uma pedagogia da autonomia. Professores são vistos como agentes políticos a serem interditados e até silenciados. É sobretudo em razão dessa “quase demonização” do magistério brasileiro que se torna difícil a tarefa de discorrer sobre as tendências e as perspectivas futuras da educação. Essa demonização pública, que na pior síntese de quem a faz reduz os professores brasileiros a reles doutrinadores ideológicos, tem colocado

como inquisidores-mor os dois ministros da educação que assumiram o cargo e se sucederam no governo Bolsonaro no primeiro semestre de 2019.

O Ministro da Educação, o colombiano Velez Rodriguez, que assumiu a pasta na mesma época da posse do Presidente Bolsonaro, em janeiro de 2019, propôs o corte de verbas para cursos de filosofia e sociologia, porque fez de conta que não compreendia a importância de tais disciplinas. O citado ministro, que sequer domina a língua portuguesa, o que tornava uma tortura a sua comunicação com a mídia e com a sociedade, chegou a enviar para as escolas a recomendação que todas as crianças cantassem o hino nacional e ao final proferissem o grito de guerra: “Deus acima de tudo, Brasil acima de todos.”

O citado ministro chegou ainda a recomendar que a ditadura militar de 1964 passasse a ser chamada de movimento revolucionário, disse que a universidade brasileira não deveria ser para todos, mas apenas para uma elite e, por fim, em entrevista à Revista Veja no mês de fevereiro de 2019, chegou a ofender pela imprensa os brasileiros ao dizer que estes são autênticos canibais que ao viajarem de avião roubam até o assento da aeronave.

Por último, o filósofo e astrólogo Olavo de Carvalho, que costuma realizar ataques gratuitos e desleais aos acadêmicos progressistas, disse que nas universidades brasileiras os alunos só compareciam pra fazer sexo e fumar maconha. Coincidentemente, na mesma semana em que o guru do Presidente Bolsonaro fez tais afirmações, as redes sociais foram inundadas de *fake news* retratando pessoas supostamente nuas e consumindo drogas nos espaços das universidades.

O novo ministro da educação, Abraham Weintraub, sem qualquer estudos prévios e aderindo acriticamente as teses olavistas, determinou um contingenciamento nas verbas de todas as universidades brasileiras, apenas alegando que nestas o que havia mesmo era a balbúrdia, o que se revelava mais uma *fake news* produzida pelo próprio governo federal. O fato motivou uma greve nacional pela educação, no último dia 15 de maio, levando às ruas mais de um milhão de manifestantes e envolvendo mais de 200 cidades nos 26 estados e no Distrito Federal.

Feito essa abordagem introdutória até aqui, visando demonstrar como as *fake news* influenciaram o início do governo Bolsonaro na área da educação, urge rememorar um jurista e liberal britânico, James Bryce, autor de um livro chamado “democracias modernas”, publicado em 1921. Bryce dizia que a democracia tem que ser analisada sempre a partir de fatos, e não de intenções e de conceitos a priori.

John Keane (2010) ao escrever “Vida e morte da democracia” falava também algo parecido. Ele dizia que cidadania e democracia andam juntas e que uma democracia deve ser analisada também pelo compromisso de seus intelectuais em retratar a história das instituições, das ideias, dos personagens, dos eventos, das linguagens, etc.

Seguindo as lições de John Keane (2010), visando a preparação do terreno para o debate sobre a cidadania, parte-se adiante para se fazer uma colocação prévia sobre a instituição da democracia na atualidade brasileira.

## **2. A democracia no Brasil: de uma participação anulada para uma participação manipulada**

Na primeira metade do século passado, os movimentos progressistas de trabalhadores recusavam a visão burguesa e liberal da democracia. O cientista político argentino Atílio Boron, num texto intitulado “Que estado para que democracia?”, rechaçava a democracia como uma mera “normalização das instituições políticas” e criticava a visão schumpeteriana que reduziu a democracia a uma questão de método, dissociada dos fins e de resultados concretos.

Essa crítica realizada por Boron à democracia como uma instituição minimalista, e voltada preponderantemente para o resguardo dos direitos individuais, era a mesma que colocava em lados opostos liberais e progressistas em relação aos conceitos de direitos abstratos e concretos. Atualmente, os trabalhadores sequer questionam se os textos legais foram meras promessas. Sob o pálio do liberalismo, se o intuito era criar apenas meras expectativas para os trabalhadores, estes hoje se esforçam para tirar consequências dos valores liberais para fazer valer o que está escrito nos textos legais.

Antes, os trabalhadores criticavam os políticos, a exemplo do ex-senador italiano Norberto Bobbio, que defendiam a democracia como promessa de participação (direta ou total, cidadão total, ou indireta do cidadão nas decisões coletivas), de adoção de procedimentos (regras fixas, onde a Constituição é regra preliminar) e da formalização de direitos fundamentais (liberdade, opinião, expressão, reunião, associação, etc).

Entre as promessas da democracia real, destacam-se: a) a sociedade policêntrica (distribuição de poder); b) o neocorporativismo (representação de interesses e acordo entre grandes organizações); c) derrota do poder oligárquico; d) aumento do espaço de participação democrática; e) eliminação do poder invisível (duplo estado – arcana imperii ou autoridades ocultas; há também distinção entre poder oculto e poder que oculta); f) educação para a cidadania (cultura política capaz de estimular o cidadão ativo a um input – questionar – e um output – propor saídas).

Essas promessas da democracia entraram em xeque a partir do momento em que houve uma quase generalização das plataformas virtuais como o google, o facebook, o twitter, o telegram e o whatsapp. Essas plataformas revelaram mais claramente duas patologias da democracia: a patologia da representação e a patologia da participação, ambas representando o esvaziamento da cidadania ativa, que ora significa ser sujeito de direitos, ora significa o poder-dever de deliberar sobre os destinos políticos da nação.

A representação passou a ser na prática uma procuração com poderes em branco passada a um candidato. Houve obviamente dois equívocos nessa patologia da representação: primeiro, o fato de se acreditar que o modelo informacional iria evoluir progressivamente sem percalços. É nesse contexto que Pierre Levy, em sua obra “Tecnologias da inteligência”, empolgava-se diante da possibilidade de as redes sociais proporcionarem maior participação democrática do cidadão, constituindo-se assim uma espécie de “ágora eletrônica”; segundo, o fato de o povo sequer desconfiar do poder de manipulação do mercado financeiro sobre as novas tecnologias. Cite-se o exemplo da influência de uma plutocracia, que tem representantes como Roberto Mercer e os Irmãos Koch, que investem em empresas que controlam enorme quantidade de dados algoritmos para influenciar no comportamento dos eleitores.

A propósito dessa empolgação com as novas tecnologias, rememore-se a obra seminal de Manuel Castells escrita para a geração da década de 1990. Cuida-se da trilogia “Fim do milênio”, cujo primeiro tomo tratava especificamente da sociedade em rede. O autor já naquela época fez três prognósticos:

- primeiro, disse que as novas tecnologias levariam o mundo a mergulhar num novo modelo de desenvolvimento, o qual chamou de informacionalismo;
- segundo, afirmou que já estaríamos na sociedade pós-industrial, diante do crescimento do setor de serviços;
- e terceiro, prognosticou que estaríamos entrando na era das máfias hiperpoderosas a disseminaram seus negócios virtuais por toda parte do mundo.

Castells não foi muito bem, em relação aos dois primeiros prognósticos, mas foi muito preciso quanto ao último. O citado autor espanhol exagerou ao achar que o mundo iria superar a barreira da exclusão digital em curto tempo e que todo o planeta estaria conectado dando ensejo ao que ele chamou de império do informacionalismo. Com efeito, há atualmente no mundo aproximadamente 3,8 bilhões de pessoas sem acesso a uma internet estável e confiável.

Outro equívoco de Castells seria a afirmação de que o mundo do fim de milênio já estaria sob a égide da sociedade pós-industrial. A crise do trabalho é uma demonstração

de que o capitalismo é um modo de produção que se desenvolve com relações de assalariamento e com a produção de mercadorias, de modo que combina ainda formas modernas e atrasadas, a exemplo da exploração do trabalho em condição análoga à escravidão.

Por último, Castells anteviu algo preocupante para a nossa atualidade: a disseminação das máfias virtuais e a politização das redes sociais. Castells foi muito bem em relação ao terceiro prognóstico. O autor dizia que a face mais dramática da globalização é aferível pela expansão da miséria, das atividades criminosas e das máfias cada vez mais interconectadas. Na época, sustentava o citado autor que tudo isso seria possível graças às novas vias comunicacionais que possibilitaram a socialização das linguagens, dos registros audiovisuais, da diversificação de gostos e opiniões e até do “encorajamento de hiperatividade mental e do desejo proibido” (Castells, 1999, p. 22).

Apesar do equívoco de Castells quanto à democracia no ciberespaço, o autor deixou antever que a educação pode estimular o cidadão a ter uma sensibilização e conscientização a partir da participação política. Todavia, é preciso que antes se resolva o problema da patologia da representação, posto que nenhum político eleito se sente vinculado ou obrigado a respeitar as opiniões do seu eleitorado. É necessário também se enfrentar o debate sobre a patologia da participação, de modo a empoderar a sociedade a participar da construção do projeto civilizacional que ela deseja, inclusive se utilizando das ferramentas surgidas com a disseminação da internet enquanto rede mundial de computadores.

Atualmente a internet é o palco de manifestações políticas; é nela que circula um feixe de petições para postular, repudiar ou protestar sobre algo; é na internet que são conhecidas as propostas de governo, as alterações nas políticas públicas, as opiniões das pessoas, etc.

Além disso é de se destacar, em larga medida, que se as redes servem para unir pessoas em torno de objetivos políticos, a exemplo do que ocorreu na primavera árabe. Por outro lado, os governos autoritários estão a exercer crescentemente um encurralamento e a manipulação das redes sociais.

Na Rússia, há hoje a chamada soberania digital, por meio da qual os blogs solicitam um registro ao Estado e assumem o compromisso de não divulgar dados pessoais de cidadãos russos. No Irã, os sites somente podem ser colocados no ar após aprovação estatal. Na China, há sistemas extremamente invasivos, a exemplo das câmeras de reconhecimento, que estão a sufocar as pessoas com as redes de tecnologias de identificação facial, inclusive para monitorar estrangeiros dissidentes políticos, ex: nativos do Tibet ou Uigur. Nos EUA, empresas foram organizadas para elaborar e utilizar métodos

de manipulação de condutas de eleitores. Na Inglaterra também idêntico procedimento foi utilizado durante o Brexit.

A primeira conclusão a que se chega até aqui é a de que o Brasil padece de uma patologia da representação, na medida em que o cidadão não encontra meios para vincular a atuação do político eleito, prevalecendo uma participação manipulada com o uso das mentiras na esfera das redes sociais.

A segunda conclusão é a de que se desmoronou completamente a crença evolucionista e quase ingênua de que as tecnologias estariam a serviço de uma democracia material. Na prática, elas foram instrumentos de uma manipulação da democracia formal. É nessa perspectiva que o professor Boaventura (2019) adverte que também as democracias morrem democraticamente.

Enfim, as redes sociais, sob o controle de grupos hegemônicos, além de escancararem as fragilidades da democracia representativa e da democracia participativa, têm servido mesmo para criminalizar a política.

E como resolver um problema da política fora da política? O eleitor não é mais alguém que escolhe livremente o seu representante. Ao contrário, a capacidade de escolha do eleitor tende a ser manipulada segundo modelos algoritmos. Atualmente há programas de computadores que, após realizar uma filtragem dos desejos, dos fracassos, dos medos e até dos ódios dos eleitores, sugerem os candidatos de ultradireita mais adequada à irresignação dos votantes.

Conforme recorda o professor londrino Martin Moore (2019), as *fake news* revelam um aprofundamento dos obstáculos que negam ou impedem a realização da democracia, na medida em que elevam profundamente a capacidade de manipulação de todo o processo democrático.

Ao falar aqui sobre manipulação, eis que surge a questão: será que a sociedade percebe a manipulação da democracia de modo a afetar a educação pública no Brasil? Para se enfrentar tal questão é urgente se discutir o poder das *fake news* nas eleições de 2018, tema do tópico a seguir.

### **3. O poder das fake news e a campanha eleitoral de 2018**

O objetivo deste tópico é refletir sobre o que é uma *fake news*, suas espécies e como as mesmas foram disseminadas pela ultradireita, na última campanha eleitoral de 2018, e como serviram para atacar os direitos adquiridos dos trabalhadores brasileiros.

As *fake news* são notícias falsas ou deturpadas capazes de influenciar a opinião e a prática social e política de seus destinatários.

Importante destacar que as *fake news* podem se manifestar de duas formas: as “*fake news* puras” e as “*fake news* por equiparação ou também chamadas de metonímicas”. As primeiras correspondem mesmo a uma mentira sem qualquer vinculação a um fato real, p. ex.: atribuir falsamente que alguém furtou dinheiro público; as segundas correspondem a uma deturpação da notícia ou fato, geralmente é identificada pela situação em que a parte da notícia é adulterada para contaminar o todo, isto é, um caso isolado que, embora verdadeiro, é utilizado para se generalizar indevidamente e manipular a opinião pública, por exemplo, uma situação na qual um funcionário de uma instituição ou empresa pratica uma fraude, mas a notícia é distorcida para afirmar que naquela empresa ou instituição todos os empregados são fraudadores.

As *fake news* para a ultradireita foram utilizadas como meio para se incutir o pânico na população, partindo-se de afirmações de que o Estado havia quebrado por causa da corrupção do PT (Partido dos Trabalhadores) e por causa dos “privilégios adquiridos”, nome este utilizado em substituição aos “direitos adquiridos.”

Nesse contexto, o candidato Jair Bolsonaro compareceu recorrentemente às redes sociais para justificar que, na condição de parlamentar, votou quase sempre contra os direitos laborais, mas assim agia para proteger a massa operária, pois entendia que mais importante do que o trabalhador ter direitos era ele ter acesso ao trabalho. O citado candidato afirmava ainda que o Estado não suportava mais os gastos sociais e que era preciso moralizar a administração pública e controlar as despesas públicas.

Para difundir um clima de “Estado em ruínas”, a ultradireita se valeu de uma propaganda maciça contra suposta corrupção, inclusive no tocante ao acesso aos direitos sociais. Essa estratégia de campanha da ultradireita foi planejada e executada com a finalidade de implodir com o precário modelo de Estado social que ainda parecia vigorar no país.

Por trás dessa propaganda contra o Estado social estão em jogo os interesses que ferem a soberania nacional e que envolvem os interesses de marqueteiros especializados em *fake news*. Com efeito, a campanha do Presidente Bolsonaro foi assessorada por Steve Bannon, o mesmo marqueteiro de Donald Trump nos EUA. Bannon direcionou a propaganda de Bolsonaro para “denunciar” uma suposta corrupção dos políticos do PT que teriam se aboletado do Estado para mamar nas tetas do orçamento público. Além disso, o marqueteiro norte-americano pôs em atuação um exército de mega robôs que bombardearam diariamente as redes sociais com milhares de *fake news* para desqualificar o candidato de oposição e estigmatizá-lo como sendo um aproveitador apoiado por um

ex-presidente ladrão. Nesse período, apenas título de amostra, destacaram-se *fake news* produzidas contra o PT, afirmando que:

- o partido iria legalizar e incentivar as relações homoafetivas entre crianças;
- o candidato do PT iria distribuir um livro sobre doutrinação de gênero;
- o PT iria distribuir mamadeiras de piroca aos alunos para que eles aprendessem desde cedo técnicas de felação;
- o PT iria disseminar o kit-gay como parte de um projeto de doutrinação da ideologia de gênero e para permitir que os professores divulgassem valores LGBT;
- o candidato do Partido dos Trabalhadores cometeu vários crimes;
- o PT estava a executar um plano de violação das urnas eletrônicas para cometer uma fraude eleitoral;
- o PT teria financiado o cidadão que teria esfaqueado Bolsonaro;
- os militantes do PT teriam agredido uma senhora covardemente. Ocorre que a foto da senhora que aparecia na notícia era de uma pessoa falecida, a atriz Beatriz Segal, que outrora atuou numa novela como sendo Odette Roitman;
- o candidato do PT seria defensor e incentivador de relações incestuosas, inclusive teria publicado um livro no qual abordaria tal tema;
- o PT iria estimular toda adolescente a promover práticas abortistas;
- o PT tinha um plano secreto para disseminar a pedofilia em todo país;

Volta e meia esses fatos vinham à tona durante as conversas entre trabalhadores e estudantes. Coincidentemente a pauta de costumes foi defendida por igrejas neopentecostais, cujos pastores ajudavam a difundir as *fake news* em cultos e eventos religiosos.

A faceta mais perversa das *fake news*, no tocante a alegação de corrupção, era que as notícias tratavam de ilícitos isolados que logo eram generalizados, como se aquela situação narrada na notícia refletisse a maioria dos casos. Assim, por exemplo, se noticiava o caso de uma pessoa não necessitada que recebia o bolsa família. A partir de tal narrativa se insinuava que o programa mencionado somente servia para atender os interesses escusos de pessoas inescrupulosas. Nessa linha discursiva se qualificava como abusos os direitos dos trabalhadores, inclusive os direitos humanos, trabalhistas e previdenciários. Então, tinha *fake news* sobre déficit enganoso da previdência, sobre trabalhador improdutivo e preguiçoso que supostamente fingia adoecer para receber benefício da previdência, sobre “pessoas inescrupulosas” que recebiam auxílios estatais, sobre um determinado indivíduo que praticava crime, mas que a Justiça logo o liberava,



etc. Sob tal aspecto as *fake news* abriram espaço para desacreditar as instituições do sistema de justiça e também para difundir a propaganda do populismo penal.

O populismo penal coincide com a eclosão do fascismo social, conforme a percepção de Boaventura de Sousa Santos (2016). Cuida-se de uma expressão do fascismo social que cria uma espécie de apartheid social, ao dividir os espaços públicos em zonas civilizadas, onde o contrato social deve ser cumprido e os direitos das pessoas são observados pelo Estado, e zonas selvagens, as quais coincidem com as periferias, onde os agentes estatais não respeitam os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das pessoas.

Para Santos (2016), o contrato social e o respeito aos direitos fundamentais são observados somente nos bairros de ricos e entre os brancos escolarizados. Nas periferias, por exemplo, a abordagem policial é diferente quando envolve negros, membros da comunidade LGBT, mulheres pobres, analfabetos etc. Esse modelo discriminatório vem gerando um genocídio que afeta sobretudo os jovens negros. O Atlas da Violência de 2019 (IPEA, 2019), revela que em 2017 a cada 100 pessoas assassinadas 75 são negras. De 2005 a 2015 quase 320 mil jovens negros foram assassinados. E essa violência somente gera violência. Não por acaso, a polícia que mais mata é também a que mais morre.

O populismo penal hipertrofia e deturpa os fatos para criar pânico na sociedade, para leva-la a romper com o politicamente correto e para sugerir que vivemos numa guerra e que somente a violência é uma saída para conter a violência desenfreada. Jovens e adolescentes infratores são transformados em monstros pela mídia sensacionalista. Os jornais atacam a Justiça de ser ineficaz e bradam que os meliantes nunca irão ser presos, provocando medo nas pessoas ao supor que estas serão as próximas vítimas.

As *fake news* encontram um campo fértil para as medidas engendradas pelo populismo penal, inclusive com o incentivo do atual governo. Como o governo não tem uma política social para a sociedade, ele secundariza os problemas sociais e põem em ação espetaculares ações de repressão, as quais atingem os pobres como adversários, pois são os pobres, os moradores da periferia, os negros, as mulheres das classes C e D, enfim, os menos aptos a uma defesa processual de blindagem contra as arbitrariedades, os alvos da violência ou da omissão estatais. O populismo penal busca afetar também quem não o defende. Assim, estigmatiza e buscam ridicularizar – por meio de *fake news* – os defensores dos direitos humanos, das penas alternativas, etc.

Coincidentemente, durante a campanha eleitoral, a TV Globo divulgou mais de uma vez casos de trabalhadores que estavam a simular doença perante o órgão da Seguridade Social com a finalidade de receber benefícios indevidamente. A TV aproveitou-

tava esses casos para fazer generalizações implícitas e para reproduzir a visão preconceituosa contra os direitos dos trabalhadores. Não por acaso, o governo federal anunciava que os trabalhadores brasileiros adoeciam demais e que medidas deveriam ser adotadas para desestimular o aumento do número de pedidos de auxílio-doença. É nesse contexto que o governo federal foi levado a criar um bônus, ou seja, uma espécie de gratificação salarial, para os médicos peritos da Seguridade Social promoverem uma grande revisão dos benefícios de auxílio-doença de todos os trabalhadores brasileiros.

O programa de revisão de benefícios previdenciários de auxílio-doença foi implementado e de cada 10 (dez) benefícios revisados, 8 (oito) foram cancelados. De duas uma, ou quase tudo estava praticamente errado quando foram concedidos os benefícios, ou quase tudo estava equivocado na revisão.

A Defensoria Pública da União entrou com uma medida para que o governo cessasse a revisão. Os defensores alegavam que os médicos estavam fazendo exigências descabidas, tais como solicitar a realização de exames em prazos tão curtos que se sabia com antecedência que o beneficiário da Previdência não iria conseguir apresentar o exame e manter o benefício.

Essa espécie de mutirão foi realizada também com os idosos e pessoas com deficiência que recebiam benefícios assistenciais. Muitos benefícios assistenciais foram cortados. Praticamente, mais da metade dos benefícios assistenciais passaram a ser concedidos somente pela via judicializada.

Essa conduta estatal, que resultou na ruptura com o processo histórico que levou a construção dos direitos sociais, foi em muito influenciada pelas redes sociais na formação da opinião e na conduta das pessoas, contribuindo sobremaneira para uma fragmentação da percepção de cidadania, tópico este que será desenvolvido adiante.

#### **4. A percepção da cidadania estilhaçada**

Cidadania é uma construção da engenharia política para a defesa da nação e para o reforço do vínculo que une as pessoas a um dado território e a uma ou mais comunidades que compartilham interesses e valores políticos, econômicos e culturais. Cidadão é – em sua origem mais remota, segundo Aristóteles (2018) – aquele que tem vínculo com uma nação e que em razão desse vínculo de pertencimento tem o poder de deliberar em sua pátria e sente a necessidade de não ser excluído desse seu status que se constitui numa espécie de poder-dever. Desde a Antiga Grécia, a perda da cidadania significava para o indivíduo sofrer uma perda de poder, uma espécie de *capiti deminutio*, além de passa a ser discriminado e submetido à indiferença de seus pares. Por isso que toda a

construção do conceito de cidadania historicamente tomou como referência dois aspectos: a igualdade de oportunidades, na antiguidade grega; e o acesso a direitos, na modernidade. Por tal razão, para se chegar a uma cidadania real há necessariamente de existir um conjunto de meios capazes, com destaque para as regras, para fazer atuar os valores democráticos que cancelam a igualdade na relação entre os homens ou os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais destes.

Vive-se atualmente uma tendência de desconstrução dos direitos, uma época em que as regras do jogo democrático estão se estilhaçando e oportunisticamente a mentira, o engodo, a trapaça, a perseguição e a criminalização do adversário político parecem triunfar juntamente com um direito penal do inimigo. A atual tendência coincide com a tentativa de afirmação de um neoliberalismo de segunda ordem, ou seja, um neoliberalismo revivalista de regimes autoritários, inspirado em modelos nazifascistas e apoiado por plutocratas do mercado financeiro, que visa desconstruir os direitos humanos, privatizar os bens estatais, banir a política de respeito à diversidade e resgatar teorias supremacistas.

A respeito dessa tendência de enfraquecimento do conceito de cidadania e do ressurgimento de um fascismo social, Jason Stanley (2018), professor da Universidade de Yale, escreveu um livro denominado “Como funciona o fascismo”, em que descreve as seguintes características do fascismo emergente:

- O enaltecimento de um passado mítico, de modo a afirmar que antes havia ordem e hoje já não há e que por tal razão o restabelecimento da ordem é também uma forma de restabelecer o passado marcado pela higidez das relações sociais;
- Adoção de uma demonização do adversário e difusão de uma propaganda maquiavélica que consiste em acusar o adversário de corrupto para mascarar a própria corrupção do acusador. Assim, atribui-se ao adversário de cometer uma prática que é própria de quem acusa;
- A adoção de uma postura anti-intelectualista e anticientífica, incitando as pessoas a acreditarem que os saberes vigentes, tais como a forma esférica da terra, o efeito estufa, o heliocentrismo, etc são maléficos e precisam ser desacreditados;
- A adoção do princípio da irrealidade, de forma a confundir e destruir a verdade sobre a história. É nessa perspectiva que se tenta, por exemplo, negar o holocausto, as cotas afirmativas, a escravidão, etc.

- O retorno de teses supremacistas e de inferiorização de minorias, por meio das quais se defende que um grupo de pessoas será sempre dominante e melhor do que os outros, seja em razão da cor, da origem étnica, da orientação sexual, etc. Acusa-se, ainda, os “inferiores” de serem os portadores de qualidades negativas, tais como a preguiça, a deslealdade, a pouca inteligência, etc, de modo que precisam ser expulsos ou segregados para não contaminar “as pessoas ou grupos superiores”;
- Adoção de moralismo vitimista por meio do qual se sustenta, por exemplo, que os homens são vítimas do feminismo, a moral é vítima dos gays e os brancos são vítimas dos negros;
- Produção de informações falsas, principalmente com a difusão de megarobos catapultando notícias falsas (*fake news*) ou notícias distorcidas (pós-verdade) por meio das redes sociais.

A democracia não está sendo atacada somente pela asfixiante atuação revivalista da ultradireita a manipular o uso das redes sociais. Ela também está se esboroando e sendo fortemente golpeada com a judicialização, conforme se observa do prestígio que ganhou o *law fare* no Brasil a partir da chamada “Operação Lavajato”, esta capitaneada pela grande mídia, conforme acentua Jessé Sousa:

Por que os procuradores da operação Lava Jato, da boca para fora tão indignados com a corrupção quanto os âncoras da Globo, não tiveram o menor interesse de saber a efetiva participação da imprensa e, em particular, da emissora, nos esquemas de beneficiamento a empresas privadas que apenas a Odebrecht estava sendo acusada? (Sousa, 2017, p. 116)

A julgar pelas tendências do que tem sido feito a partir da judicialização, é possível que a democracia brasileira não suporte o peso da história. Os processos judiciais tornaram-se armadilhas manipuláveis contra os adversários dos amigos da autoridade.

O mais inquietante para a democracia é que a manipulação da judicialização veio junto com o fenômeno da pós-verdade.

Se antes o mundo desconfiava da verdade, agora a pós-verdade coloca o mundo sob suspeita. O problema é que a pós-verdade é gêmea xifópaga da mentira, rebatizada agora de *fake news*. Ambas, pós-verdade e *fake news*, são espécies da mentira e atuam unidas nas redes sociais, ora circulando como deturpação de um fato, ora circulando atribuindo a existência de um fato inexistente.

A pós-verdade nos faz lembrar o personagem Chicó da peça “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna. A cada “história cabeluda” ou “história de Trancoso”, narrada

por Chicó, alguém lhe interrogava e pedia explicações: – Como isso aconteceu Chicó? Ele respondia: “Não me pergunte: só sei que foi assim.”

Se a pós-verdade é a versão que se dá aos fatos desacompanhada de explicações racionais, a mentira é o avesso do acontecimento ou, no dizer de Mário Quintana, “a mentira é a verdade que esqueceu de acontecer.” A pós-verdade é uma sentença sem prova, ou seja, é uma sentença cujos elementos tendem a ser tão obscuros e fugidios que a velocidade impede mesmo o internauta de julgar a informação. Ao invés de julgar a informação, o internauta é possuído por ela.

Na base de todas essas metamorfoses que unem pós-verdade e *fake news* há um propósito político da ultradireita em desregular direitos sociais e fulminar o Estado social. Segundo Matthew D’acona (2018), todo o processo de ataque ao que resta do Estado social vem com a demonização da política e o esfacelamento da solidariedade entre os trabalhadores.

## **5. Os sujeitos de direitos como privilegiados e detentores de abusos adquiridos: o populismo penal e o retorno da questão social como questão de polícia**

O processo de obsoletização do conceito de cidadania é uma constante sob o capitalismo e não se confunde com o conceito de cidadania dos gregos. Para os gregos atenienses cidadão era quem tinha o poder de deliberar, poder que não era reconhecido aos escravos, às mulheres e aos estrangeiros. A cidadania contemporânea foi apresentada como um status jurídico universal do homem como detentor de direitos ou, no dizer de Schwarcz (2012), consumidor de direitos.

A despeito da luta histórica dos homens em busca da emancipação, sob o domínio da burguesia a cidadania foi prometida como espécie de *upgrade* para garantir a legitimidade do modo de produção vigente. Com efeito, a mistificação da cidadania sob o Estado capitalista apresentou-se por meio de uma regulação abstrata e universal, estruturada segundo a ideologia liberal, para considerar o cidadão como o destinatário de todos os direitos, em condição de igualdade, fraternidade e liberdade.

A burguesia sabia que as promessas distributivistas de cidadania, estampadas sob a égide dos direitos abstratos e universais, seriam desmascaradas e instigariam mais e mais o conflito de classes. Não por acaso, a classe trabalhadora – ainda que de forma não sincrônica – empreendeu lutas históricas e tentou retirar implicações democráticas dos direitos abstratos e universais.

Para estancar o avanço da classe trabalhadora e as possíveis implicações da efetivação de direitos sociais, a partir do século XX frações do capital financeiro manipularam

e intensificaram o cultivo de ideologias conservadoras para esvaziar de conteúdo o precário conceito de cidadania. Sob o neoliberalismo o ataque à cidadania veio com a desregulamentação de direitos, a privatização, a precarização dos direitos sociais e o discurso da desordem do Estado dirigista. Os neoliberais, assumindo a defesa do rentismo, passaram a tecer a crítica do Estado de direito como Estado da desordem, das regalias, do jeitinho e das vantagens indevidas. Construiu-se assim uma narrativa moralista que, além de proclamar a obsolescência do Estado de direito, dividiu o país em duas classes de pessoas: os corruptos, cheios de regalias, e os neoliberais, autoproclamados guardiães da ordem.

Essa política maniqueísta que divide o mundo entre os “homens de bem” e os inimigos, segundo Janson Stanley, é marcada pelo medo, pela chantagem e pela violência:

Quando classificações e divisões sociais se solidificam, o medo substitui a compreensão entre os grupos. Qualquer processo para um grupo minoritário estimula sentimentos de vitimização na população dominante. Política de apelo e da ordem tem apelo de massa, lançando nós como cidadãos legítimos e eles, em contraste, como criminosos sem lei, cujo comportamento representa uma ameaça existencial à masculinidade da nação. (Stanley, 2018, p. 10)

A estigmatização empreendida pelos neoliberais não poupa os trabalhadores, sejam estes do setor privado, do setor público, do setor urbano, sejam os rurais ou os domésticos. Com efeito, os empregados domésticos no Brasil foram acusados de espartalhões em busca de regalias. Não por acaso, durante a campanha eleitoral, o atual presidente da República, além de dizer que daquela data em diante os trabalhadores deveriam preferir os empregos aos direitos, orgulhava-se de dizer também que foi o único parlamentar a votar contra os direitos dos domésticos nos dois turnos de votação na Câmara dos Deputados.

Sob o pretexto de banir a desordem e os privilégios, os neoliberais no Brasil aglutinaram bandeiras autoritárias de luta que contemplavam dentre outros os interesses de banqueiros, militares, de mercenários da mídia e de uma elite raivosa. A elite brasileira nunca escondeu seu ódio de classe e seu caráter misógino, patriarcalista, xenofóbico e colonialista. É dessa elite que se levantam, por exemplo, evangélicos e carismáticos a reivindicarem um Estado teológico capaz de concomitantemente empurrar sua pauta de costumes na goela do povo e coagir o Estado a realizar reformas para suprimir ou limitar direitos.

Os conservadores neoliberais, ao se autoproclamarem soldados contra a corrupção, contra os privilégios e os privilegiados, passaram a estigmatizar os detentores de direitos sociais como portadores de abusos adquiridos e até como supostos criminosos. É no âmbito dessa estocada contra os trabalhadores que eclode a narrativa dos cortes de

direitos. Essa afirmação pode ser ilustrada com os seguintes fatos: Em 2016 se promulga a Emenda Constitucional 95 que congela por 10 anos os gastos com bens primários; em 2017 é aprovada a reforma trabalhista com a supressão de vários direitos dos trabalhadores; em 2018, de cada 10 (dez) benefícios revisados pelos peritos, 8 (oito) foram cortados; ainda em 2018, mais da metade dos benefícios assistenciais do BPC só foram outorgados após judicialização; em 2019, por meio da Medida Provisória 871, o governo edita norma criando programas permanentes de revisões e cortes de benefícios sociais; ainda em 2019, o governo federal apresenta uma proposta de reforma da previdência que, se aprovada, implodirá a política pública de seguridade social do país.

Sob o fundamentalismo neoliberal os detentores de direitos passaram a ser agredidos, violentados, inferiorizados, ridicularizados, humilhados e insultados como aproveitadores, trapaceiros, trambiqueiros, escamoteadores, ludibriadores, parasitas, etc. É sob esse clima de ataque aos direitos dos trabalhadores que várias políticas públicas, mesmo sendo focalistas e de nítida índole liberal, foram destruídas. Detentores de direitos passam a ser etiquetados como privilegiados e são combatidos e destruídos por serem considerados supostos inimigos ou meliantes. E na qualidade de criminosos, esses supostos inimigos devem ser tratados pelo Estado Policial e pelo seu populismo penal.

O populismo penal é uma prática política de afirmação do poder de vingança da classe dominante que, sob o argumento de ordenação do social, reproduz as desigualdades sociais como condição de manutenção de poder, seja da elite econômica, que controla o processo de acumulação capitalista, seja da elite burocrática estatal, que é empregada para alimentar essa estrutura. No frígir dos ovos, o populismo penal é uma política inspirada num direito penal repressivo, num moralismo reclusocentrista, num punitivismo marcado pelo instinto da autoridade arbitrária, encarceradora e utilitarista, do tipo que adota uma prática, judicial ou policialesca, que suporta a tese de que os fins que justificam os meios.

As medidas engendradas pelo populismo penal, como não são suficientes para a superação dos problemas sociais, atingem os pobres como adversários, pois são os pobres, os moradores da periferia, os negros, as mulheres das classes C e D, enfim, os menos aptos a uma defesa contra a violência cometida pelo Estado e pela mídia que o chancela. Isso faz com que aqueles que são mais vulneráveis diante do ataque do Estado se tornem mais frágeis ainda. Desse modo, o populismo penal, além de mascarar, ele também reproduz as desigualdades, a injustiça e a necropolítica.

É no contexto da necropolítica que o Estado põe em ação a máquina policial que comete assassinatos, mas sobretudo põe em prática as políticas de austeridade, que

excluem os “imprestáveis” do acesso aos bens sociais básicos” e os condena à fome, ao desprezo, aos maus tratos ou às listas de espera por cirurgias, tratamentos médicos, medicamentos, etc (Valverde, 2019).

Não é coincidência que Estados autoritários, mesmo que governados sob o invólucro do sufrágio universal, a exemplo do Brasil, venham a apresentar como alternativa ao problema social uma política de armamento da população ou o ‘pacote anticrime’ do Ministro Sérgio Moro que aposta ora no hiperencarceramento, ora na ampliação das excludentes de ilicitude para os policiais, o que tende a impulsionar a escalada de matança indiscriminada dos indesejáveis.

Enfim, é nesse processo em que o modo de produção vigente contribui para desconstruir o conceito de cidadania que a velha questão social, a exemplo do que ocorreu no século XIX, volta ser uma questão de polícia, e não uma questão de acesso a direitos.

## 6. Conclusão

Diante das considerações elencadas, concluo que no Brasil, políticos ultraliberais se apropriaram das *fake news* para implodir o conceito de cidadania e atacar os direitos sociais com a imposição de políticas de austeridade que, além de ter como alvo a derrubada do espólio da política pública que resta do precário Estado social, vem reproduzindo em escalas crescentes a miséria social, o revivalismo de condutas fascistas, a violência do capital instrumentalizada pelo estado policial e, por fim, a descartabilidade daqueles que são os detentores da chamada “vida sem valor”;

O maior desafio para a sociedade é despertar a cidadania para os riscos das *fake news*, estimulando uma prática que leve:

- a) auxiliar as pessoas a se prepararem para o desenvolvimento de competência que lhe permita o exercício da suspeição epistemológica, de modo a cada um ter a capacidade de identificar sinais das *fake news*, tais como: a linguagem demasiadamente adjetivadora; o conteúdo alarmista e anti-intelectualista; a postura centrada na manifestação de preconceito ou na espetacularização do combate à corrupção; a utilização de linguagem politicamente incorreta ou de corte nitidamente repressiva;
- b) desenvolver competências digitais que permitam a checagem das fontes. Notícias sem uma fonte reconhecida tendem a despertar desconfianças;
- c) estimular a conscientização dos alunos e dos trabalhadores sobre os conflitos de interesses. Um noticiário de um banco, por exemplo, que fala sobre aplica-



- ções financeiras tende a ser mais suspeito do que um economista que não tem vínculos com as entidades financeiras;
- d) investir na preparação dos docentes para levar a discussão para a sala de aula, de modo a permitir a discussão recorrente de notícias e a identificação de notícias sem credibilidade;
  - e) Incentivar a comunicação reflexiva e de combate ao *fake news*, entre os estudantes e os trabalhadores, por meio da tematização da questão e do exercício da denúncia engajada, consistente e responsável;
  - f) Articular meios para a reinvenção da luta política contra o neoliberalismo e as novas formas revivalismo do fascismo social, seja nos espaços das ruas ou nos espaços de trabalho, pela construção de uma alternativa ao capitalismo, haja vista a impossibilidade histórica de compatibilizar uma política social democrática e a reprodução do modo de produção vigente;

## Referências

- Aristóteles (2018). *Política*. São Paulo, SP: Martin Claret.
- Bobbio, N. (1986). *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Borón, A. (1999). A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: E. Sader, & P. Gentili (Org.), *Pós-neoliberalismo II, que Estado para que democracia?* (pp. 63-118). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede* (4.ª ed., Vol. 1). São Paulo: Paz e Terra.
- D'Acona, M. (2018). *Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*. Barueri, SP: Faro Editorial.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação* (A. Teixeira, Trad.). São Paulo: Editora Nacional.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia do oprimido* (49.ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019). *Atlas da violência 2019*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA/FBSP.
- Keane, J. (2010). *Vida e morte da democracia*. São Paulo: Edições 70.
- Moore, M. (2019). *Democracia manipulada*. Carcavelos: Editora Self.
- Santos, B. S. (2019). *Esquerda do mundo, uni-vos*. Coimbra: Almedina.
- Santos, B. S. (2016). *Bifurcações da ordem: revolução, cidade, campo e indignação*. São Paulo: Cortez.
- Schwarcz, L. M., & Botelho, A. (2012). *Cidadania, um projeto em construção*. São Paulo: Claro Enigma.
- Sousa, J. (2017). *A elite do atraso: da escravidão à Lava jato*. São Paulo: Leya.
- Stanley, J. (2018). *Como funciona o fascismo: a política do nós e eles*. Porto Alegre: L&PM.
- Valverde, C. (2019). *De la necropolítica neoliberal a la empatía radical: violencia discreta, cuerpos excluidos y repolitización*. Barcelona: Icaria.



## 28.

# Deslocamentos: Transferências, Afastamentos, Desvios e Apropriações

João Clemente de Souza Neto<sup>1</sup>

Orlando Coelho Barbosa<sup>2</sup>

Roseli Machado L. Nascimento<sup>3</sup>

### Resumo

O objetivo deste artigo é fazer alguns apontamentos, tendo como eixo condutor os processos de apropriação da rede de proteção pelos jovens, a partir dos olhares dos educadores e pesquisadores, levando em conta as atividades desenvolvidas em mapas narrativos. Cabe destacar que o Brasil dispõe de um conjunto de marcos jurídicos fundados na política de direitos humanos. Este acervo jurídico impulsionou a multiplicação de um conjunto de espaços de atendimento para a juventude, denominados como “janelas de oportunidades”. Perpassa este texto a questão sobre a forma pela qual os jovens vêm se apropriando dessas oportunidades.

**Palavras-chave:** Rede de Proteção; Juventude; Mapas Narrativos; Atendimento à Juventude; Apropriação.

### Displacements: Transfers, Departures, Deviations and Appropriations

### Abstract

The objective of this article is to make some notes, having as a guiding axis the processes of appropriation of the protection network by young people, based on the educators and researchers perspective, taking into account the activities developed in narrative maps. It is worth noting that Brazil has a set of legal frameworks based on human rights policy. This legal collection has led to the multiplication of a set of care spaces for youth, called “windows of opportunity”. This text goes through the question of how young people have been appropriating these opportunities.

**Keywords:** Protection Network; Youth; Narrative Maps; Youth Services; Appropriation.

---

<sup>1</sup> Pós-doutor em sociologia, docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: j.clemente@uol.com.br

<sup>2</sup> Mestre em psicologia educacional, doutorando no Centro Universitário FIEO. E-mail: ohaicai@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre em antropologia, doutoranda na Universidade Presbiteriana Mackenzie.  
E-mail: roselha22@gmail.com

Este artigo traz reflexões sobre experiências fundadas em pesquisas de mediação e narrativas, com foco na juventude e na formação do sujeito, com o objetivo de observar e interpretar a apropriação de espaços urbanos e de políticas públicas voltadas aos jovens em conflito com a lei. Em contextos antidemocráticos, os jovens são, em parte, concebidos como coisas, objetos sem desejos e vontade, ao passo que, na democracia, ganham estatura de sujeitos dotados de desejos e vontade. Com a redemocratização do Brasil, desde a década de 1980, um conjunto de direitos veio modificar as formas de convivência e de socialização, bem como gerar demandas nos campos da educação, da assistência, do direito e da saúde.

Uma nova ordem social exige novas formas de pensar, de ser, de confabular, de conviver e de agir. Em decorrência, pesquisadores e profissionais foram provocados a reaprender a interagir, conviver e estabelecer relacionamentos com a juventude, alinhados à visão freireana da necessidade de ultrapassar as aparências imediatas, desvelar, refletir, problematizar, discutir, estudar criticamente, buscar conhecer melhor o tema e a realidade, numa linha de reflexão e ação, de ação e reflexão.

Os jovens e adolescentes não estão fora ou à margem da sociedade. Ao longo da história brasileira, sempre ocuparam as estruturas sociais, as quais impediram ou promoveram sua libertação. Desta forma, sua realidade é um processo do qual participam tanto o educador quando o educando. É no compartilhamento de experiências e das relações que se tece a consciência e não em relações de caça e caçador. Dessa partilha pode nascer o encontro do sentido da vida (Freire, 1989).

Diante das exigências de compreender e modificar, simultaneamente ou não, o fenômeno ou a situação, as ciências humanas, especialmente das áreas da educação, da sociologia, da antropologia e da psicologia, passaram a utilizar as metodologias de pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa-intervenção e de mediação, procedimentos com raízes no pensamento do século XIX, que preconiza a insuficiência do conhecimento se não for capaz de transformar; portanto, a ideia que se impõe é a de conhecer para transformar.

Nesse cenário, as chamadas pesquisas de mediação ganham importância no sentido de contribuir para a compreensão e a formação do sujeito no cotidiano. As práticas de mediação possibilitam reelaborar a teoria e modificar as práticas, no sentido de maior aproximação e escuta das vozes do jovem, da realidade e da teoria. Nossa perspectiva é de que tais práticas conduzem ao engajamento ético dos sujeitos envolvidos no processo.

Serviu de base para este artigo a pesquisa realizada ao longo de 2018, a qual consistiu na análise de um relato da experiência de atendimento de medida socioedu-

cativa, desenvolvida em 2014 pela ONG alemã *Orangotango*. A opção metodológica do grupo de pesquisa foi a utilização de mapas narrativos, junto a jovens participantes das atividades da ONG e do serviço de atendimento socioeducativo da Região Oeste da cidade de São Paulo. O trabalho desenvolvido fez uso de diferentes linguagens a partir de suas trajetórias, com a finalidade de perceber os deslocamentos da juventude na cidade e sua forma de apropriação das políticas públicas.

Este artigo incorpora, ainda, os resultados de pesquisa bibliográfica, rodas de conversas e entrevistas realizadas com profissionais do campo de atendimento do jovem em medida socioeducativa. Além dos jovens, foram entrevistados dois educadores e um dos coordenadores da proposta, que relataram, a partir de um roteiro semiestruturado, as memórias que tinham do processo como um todo.

A pesquisa moveu-se em torno de *mapas narrativos* e do desenvolvimento de *projeto de vida*, atividades que foram desenvolvidas pelos educadores com os jovens. Estes instrumentos foram utilizados como estratégias para aproximação entre educadores e educandos, bem como mote para discussões pertinentes à realidade dos educandos – família, bairro, cidade, situação e relações sociais, econômicas e políticas – e às formas como se apropriavam dos espaços e dos conceitos/valores ali discutidos.

Por meio da metodologia dos mapas narrativos, os sujeitos envolvidos trocaram experiências, conteúdos e práticas, de modo cooperativo e participativo. Nesse sentido, esta metodologia é uma ferramenta que ajuda a transformar os vínculos e as práticas institucionais nos campos da educação e da assistência. Os processos de mediação podem ser elaborados de modo a captar o potencial transformativo de conflitos e, portanto, atender a uma perspectiva relacional da sociedade.

A ideia de mapa narrativo tem como foco desvelar os espaços pessoais em que as pessoas vivem e moram e, ao mesmo tempo, o seu encontro com os espaços em que transitam. A literatura de Machado de Assis, Jorge Amado ou mesmo Goethe, entre outros autores, aborda questões similares com mais clareza e riqueza de detalhes, à medida que percorre o cotidiano das pessoas e o modo como elas se locomovem entre variados contextos e situações, realidades inerentes a suas memórias, e mostra que ao se encontrarem com novos territórios e espaços, elas repensam suas vidas.

O mapa narrativo é a combinação de narrações, desenhos, fotografias, filmes e interpretações que descrevem os lugares por onde se movem e criam experiências os participantes da pesquisa e os pesquisadores. Nossa perspectiva é de que os mapas narrativos se circunscrevem na tradição da fenomenologia e, por isso, ajudam a

compreender o ser humano ali onde ele está. Nessa linha, permitem compreender temporalidades e espacialidades.

O mapa narrativo como instrumento foi desenvolvido para analisar as relações entre pessoas e o espaço do seu entorno social imediato numa perspectiva biográfica. É cartografado uma parte específica do mundo pessoal, isto é, aquele da nossa vida cotidiana e da nossa presença física ... O espaço do entorno social imediato de uma pessoa tem sido denominado nas ciências humanas de várias formas, sendo que cada uma destaca um aspecto desse mundo pessoal peculiar. Na tradição fenomenológica comportamentalista, que é a nossa referência principal, fala-se de um “mundo ao alcance atual” (Schütz/Luckmann, 1975, p. 53) em oposição ao “mundo ao alcance potencial”. Assim são evidenciadas a presença física e a atividade sensorial do homem como também as relações com o “mundo auditivo”, o “mundo visual” e o “mundo da ação”. Para destacar outro aspecto desse espaço pessoal, os autores citados falam do “mundo da vida cotidiana”. Por isso, é ao mesmo tempo o espaço que vivenciamos cotidianamente, com pequenas interrupções temporárias. Isso nos lembra as qualidades particulares do agir e do vivenciar: o alto grau de rotina; a certeza óbvia do viver-no-mundo; o baixo grau de atenção em relação a essa parte do mundo e, conseqüentemente, a baixa consciência do vivenciado. (Lopes, 2012, p. 5)

Um quinto da população brasileira reside no Estado de São Paulo e um décimo dessa população mora na Grande São Paulo. Diante disso, a pesquisa foi circunscrita aos jovens de medidas socioeducativas de uma área periférica da cidade de São Paulo, com o objetivo de situar a juventude empobrecida e segregada nos bolsões de miséria, jovens que circulam, perambulam e contornam as grandes cidades. Nesse contexto de políticas historicamente excludentes e afetadas pela injustiça social e pela negação de direitos básicos legalmente instituídos, muitos jovens são conduzidos a uma forma perversa de inclusão social, ao envolvimento com o crime e a violência, bem como a estratégias de sobrevivência ilícitas, que passam a caracterizar e a integrar seu estilo de vida.

No interior da metrópole, constatamos os deslocamentos cotidianos de cada um de seus habitantes. Multiplicam-se os deslocamentos físicos, geográficos, os percursos diários, que provocam inúmeras mudanças. Entre estas, estão as mudanças de hábitos, as mudanças sociais, o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, bem como as transformações a partir de práticas educativas e das suas mediações.

No Brasil, os homicídios são a principal causa de morte de jovens de 15 a 24 anos, especialmente de jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos, já citados como bolsões de pobreza e miséria (Waiselfisz, 2013). Metade das 52.198 vítimas de homicídios em 2011 no país, 27.471, equivalentes a 52,63%, era constituída de jovens, dos quais 71,44% negros (pretos e pardos) e 93,03% do sexo masculino, de acordo com dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (Ministério da Saúde, 2011 como citado em Waiselfisz, 2013, p. 11). O número de detentos, segundo dados do Ministério da Justiça, é de cerca de 800 mil encarcerados, mais da metade deles formada por jovens entre 18 e 29 anos. Cerca de 26

mil adolescentes cumprem algum tipo de privação ou restrição de liberdade. Acrescenta-se a esse fato o genocídio contra os jovens, especialmente os negros. Apesar das mudanças jurídicas em defesa dos direitos humanos, a criminalização e o controle, e, em alguns momentos, o extermínio, persistem.

Esse quadro coloca o Brasil como o quinto país do mundo em homicídio da juventude. Com efeito, os jovens são as maiores vítimas da violência da cidade e dos processos de deslocamento. Apesar da implantação da política de direitos humanos no Brasil, permanecem os processos de opressão e exploração.

A cada momento, a história e a vida deixam emergir novos elementos que levam a repensar posicionamentos políticos. No cenário da globalização, as questões sociais estão articuladas e formatadas pela tendência à acentuação das múltiplas formas de desigualdade social que perpassam a economia política e as questões de gênero, geracionais, de raças e etnias. O extermínio de afrodescendentes não é problema somente de um povo. Cada adolescente assassinado é um ataque à humanidade, especialmente à sociedade brasileira. A libertação dos afrodescendentes no Brasil passa por uma mudança de concepção das políticas econômicas e culturais. Enquanto estiver respondendo às exigências econômicas e da política de exploração, não há como pensar numa emancipação. (Souza Neto, 2016, p. 133)

### **A razão dos deslocamentos**

No Brasil, por ter uma característica de país continental, há sempre uma movimentação de pessoas de uma para outras regiões, sobretudo para o Sul e o Sudeste, consideradas mais atrativas. São Paulo, por exemplo, recebe continuamente pessoas de todas as regiões do Brasil e do mundo. Em decorrência da constante mobilização dos países da América Latina em direção ao Brasil, São Paulo é uma cidade plural, com espaços e territórios heterogêneos, cada um com uma feição peculiar.

A migração interna é motivada, em geral, por razões econômicas, ao passo que a migração externa é movida, também, por motivos de fundo religioso, políticos, de fuga de catástrofes naturais. Mudanças sociais, econômicas, religiosas e políticas criam um quadro de impasses e conflitos de múltipla natureza e afetam o cotidiano da cidade. Neste século, temos um novo fluxo migratório, constituído de populações e grupos em mobilizações interestaduais, continentais e planetárias. As consequências são transformações, deturpações, transferências, afastamentos, desvios e novas acomodações dos paradigmas que dão conta das questões sociais, institucionais da Nação, dos Estados, municípios e localidades brasileiras.

Da lógica de desigualdade social, presente na realidade brasileira, decorre uma cultura que interpreta a pobreza como natural e não histórica. Os pobres e excluídos assimilam essa visão preconceituosa e assumem a culpa pela própria tragédia e fragili-

dade. Quando prevalecem a desigualdade e a exploração, os direitos sociais aparecem no discurso e nas leis, mas sem realizar as transformações sociais anunciadas. Desde o período da colonização, essa lógica deixa marcas nas formas de ser, sentir, pensar e agir.

Os deslocamentos ocorrem, primeiro, por ocasião da *transferência de uma coisa para outra*. Num mundo globalizado, as questões sociais, histórica e socialmente dadas pelo sistema mercantilista em vigor, são colocadas como sendo de responsabilidade individual, ou seja, o pobre é culpabilizado por sua pobreza. A perspectiva da criminalização da pobreza e de sua juventude é um dado que ainda resta do século XX, particularmente nas grandes capitais brasileiras.

No Brasil, as políticas públicas voltadas para a juventude são executadas no contexto de culpabilização. Por detrás de discursos aparentemente emancipadores que defendem o protagonismo da juventude, os jovens tornam-se, predominantemente, objeto da ação das forças policiais.

Outro tipo de deslocamento refere-se às políticas de Estado que, direta ou indiretamente, *promovem o afastamento/distanciamento das populações mais pobres*, as chamadas “classes perigosas”, do convívio equilibrado com as classes abastadas da cidade no usufruto de bens e serviços. Verifica-se, aí, o fenômeno de *periferização*, ou seja, de uma forma geral, os pobres, negros e migrantes são colocados à margem da cidade.

Em inúmeras circunstâncias, os jovens brasileiros são vítimas da violência do próprio Estado, que *se desvia de sua incumbência* de garantir a segurança e o pleno desenvolvimento da juventude, segundo preconiza o artigo 227 da Constituição Federal de 1988.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 227)

As políticas públicas, os serviços desenvolvidos por ONGs, assumem o papel de aglutinar a juventude, para reverter a dinâmica ou a reprodução da desigualdade social que compromete o desenvolvimento e a inserção social do adolescente e do jovem. Apesar de sua condição de deslocamento geográfico, social, econômico e culturalmente distante dos bens da cidade, muitos jovens das populações segregadas criam estratégias de sobrevivência, tais como formas de sociabilidade, solidariedade, cooperação, ações coletivas e mobilizações, lhes confere alguma dignidade e resistência para lidar com o dia a dia.



## Acomodações e apropriações

Como resultado da luta de movimentos sociais pró-juventude, o Brasil desenvolveu uma legislação que pleiteia ir para além dos discursos. Diante das estatísticas que beiram a um genocídio da juventude pobre, negra e migrante, pode-se indagar o que de fato mudou no atendimento às crianças, jovens e adolescentes. A partir desse questionamento, é que se pode refletir de forma a *desnaturalizar* as relações e desigualdades sociais presentes no cotidiano da sociedade brasileira, enquanto processo histórico e social que cria formas de ser, estar e pertencer ao mundo, apontando para uma visão mais ampla da questão social da juventude na contemporaneidade.

Para isso, é imprescindível a mudança de paradigma dos agentes públicos que elaboram e executam as ações e políticas públicas que atendem as determinações legais. É necessário deslocar o paradigma de gerenciamento e atendimento direto à população, sujeito de tal política de serviço estatal. É importante observar, desnaturalizar, questionar, para poder transformar o atendimento rumo a obter melhores e maiores resultados.

Tomemos, como exemplo, as políticas públicas voltadas para a juventude, a partir da rede de atendimento para o adolescente ou jovem em conflito com a lei em São Paulo. No histórico dos atendimentos da rede de proteção e serviço social realizados na cidade, destacam-se as ações da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) em São Paulo. Estas se constituíram ao longo do tempo pela presença de entidades sem fins lucrativos, seja na formulação de projetos, seja na gestão de serviços ou, ainda, nos espaços de controle social. Assim, basicamente, “a ação do agente público passa a ser a de analista do modo de aplicação dos recursos financeiros transferidos para a entidade social ...” (Sposati, 2013, p. 4). A política de Assistência Social em São Paulo, no início deste século, necessitou passar por uma mudança de paradigma para acompanhar os desafios da megalópole:

O primeiro passo no processo de mudança de paradigma partiu da caracterização territorial dos riscos, desigualdades, vitimizações, vulnerabilidades e exclusões sociais da população dentre as populações dos 96 distritos da cidade de São Paulo; o segundo passo consistiu na reorganização institucional do processo de gestão; o terceiro passo na reorganização programática da política; o quarto na reorientação da política de parcerias com as ONGs, o quinto na descentralização da decisão para 31 áreas regionais; o sexto na construção da política de recursos humanos; e o sétimo na construção da política de custo e de financiamento das atenções de assistência social. (Sposati, 2013, p. 6)

Essa mudança de paradigma, contudo, foi gradativa. É um processo que demanda investimento financeiro e humano adequado, cada vez mais incompatível com as reduções no orçamento, que afetam, ao longo do tempo, a necessidade de realizações frente aos desafios dos diferentes territórios. Por outro lado, a construção das propostas de

Governo nem sempre se dá de forma participativa, o que gera embates das entidades sociais com o poder público, constantes tensões e desgastes.

O contraste é uma das características da cidade de São Paulo, marcada por territórios de inclusão, exclusão, desigualdade socioeconômica geradora dos chamados descartáveis, excluídos, espórios, oprimidos. Crianças, adolescentes e jovens, vítimas da exploração sexual, do trabalho infantil, em situação de insalubridade, em condições análogas à escravidão, expostos à violência, à drogadição e ao aliciamento pelo crime organizado, em situação de rua, sem moradia digna, emprego, dentre outras mazelas, são desprezados e criminalizados pela sociedade em geral.

Por outro lado, ao longo do tempo, o Estado vem adaptando seu papel às novas realidades e contingências. No sistema capitalista neoliberal, é possível vê-lo como defensor de determinada ordem social, produtor de bens e prestador de serviços, por meio da arrecadação de impostos. Todavia, ante às constantes crises políticas, aos altos e baixos da economia e à ausência de vontade política dos governos que geram o Estado, as organizações públicas não estatais foram crescendo. Alguns autores, como Coelho (2002) e Fernandes (1994), afirmam que o terceiro setor teve seu marco inicial na Igreja Católica, que tinha como objetivo promover ações de assistência social, educação e saúde.

Segundo dados abertos da Prefeitura Municipal de São Paulo (2015), só na capital paulista, aproximadamente 1.254 serviços são prestados por organização pública não estatal na área da assistência social. Esse volume de organizações vem aumentando e propagando-se também pelo país e pelo mundo, apoiadas, especialmente, por seu caráter de atendimento às políticas públicas e direitos humanos. Apesar da relativa indefinição sobre o significado do termo, as organizações não-governamentais (ONGs) passaram a ser entendidas como entidades nascidas no interior da sociedade civil.

Em São Paulo, bem como em outras cidades do Brasil, as ONGs estão intrinsecamente ligadas ao processo histórico, a partir da ação de movimentos sociais em prol de uma determinada reivindicação. Exemplo disso são as pautas voltadas para moradia, melhorias no bairro, saúde, creches e cuidado de crianças, e em oposição à doutrina de situação irregular, deflagradas na década de 1970. Nesse período, as organizações da sociedade civil mais ativas e participantes deslocaram seus eixos de caracterização:

Se antes a ação voluntária era patrocinada e agenciada basicamente pelas atividades religiosas, a partir da década de 70 – com o incentivo dos movimentos de direitos humanos, civis e sociais – ela passou a ser encarada como uma possibilidade de ação social voltada para o bem público. (Coelho, 2002, p. 74)

Na década de 1980, pautas ligadas ao processo de redemocratização e por direitos na Constituinte tomaram conta das ordens do dia. Nos anos noventa, a questão ambiental

tomou a frente na reivindicação pelo desenvolvimento sustentável. Em decorrência da articulação das organizações da sociedade civil, grande número de entidades sem fins lucrativos começou a caracterizar-se por ações voltadas tanto para uma política social de desenvolvimento comunitário, quanto para a execução de tarefas do Estado, em relação à vulnerabilidade dos sujeitos dispostos em seu território.

Em oposição à doutrina de situação irregular, ligada ao antigo Código de Menores, Lei n. 6.697, de outubro de 1979, entidades não governamentais de origem popular e comunitária sustentavam que era absurdo manter crianças e adolescentes infratores, de forma generalizada, afastados da sociedade e segregados em estabelecimentos como a "Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor" (FEBEM), desrespeitando sua dignidade.

Organizações ligadas à Pastoral do Menor iniciaram um trabalho junto aos meninos e meninas na e de rua e aos adolescentes da FEBEM, com o projeto Liberdade Assistida Comunitária - LAC. Com outras organizações, movimentos e pastorais, passaram a construir o que viria a ser a doutrina de proteção integral e o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, reformulando as medidas socioeducativas no Brasil. Tais medidas estão registradas nos artigos 103 a 128 e, na Seção V, do artigo 171 ao 190 do ECA. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, SINASE, Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012, veio regularizar o funcionamento das unidades de internação.

### **Medidas socioeducativas ou liberdade vigiada?**

O fenômeno de adolescentes e jovens em situação de conflito com a justiça e com a lei é complexo e heterogêneo. Neste texto, assumimos a adolescência e a juventude enquanto categorias sociológicas, que permeiam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Estatuto da Juventude. Segundo a mais recente pesquisa realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, referente ao ano de 2017 e divulgada em 2018, existe no Estado de São Paulo um número de 68.250 jovens em cumprimento de medidas socioeducativas,

Por ocasião da pesquisa, 59.989 desses jovens estavam em meio aberto, prestando serviços à comunidade (PSC) e/ou em Liberdade Assistida (LA). Um total de 8.261 estavam em regime fechado de internação.

Nesse contexto, o atendimento socioeducativo dos adolescentes, que é responsabilidade dos Estados e municípios, é controlado e monitorado pelo SINASE, conforme o ECA. Dentre as medidas socioeducativas previstas no ECA está a Liberdade Assistida e é

sobre as contradições e paradoxos envolvidos na execução prática dessa medida que agora nos atemos.

Quando pensamos e ou pronunciamos o termo Liberdade Assistida, é pouco possível que não sejamos afetados por um sentimento dúbio, certo estranhamento e até certo mal-estar. Afinal, o que é assistir alguém na sua liberdade? Seria observar as escolhas desse sujeito, monitorar com tornozeleiras eletrônicas e ou câmeras? Seria vigiar e punir? Ou criar espaços de escuta e diálogo com essa pessoa?

Tecnicamente, as Medidas Socioeducativas são sanções aplicadas ao adolescente que cometeu ato infracional e estão previstas no artigo 112 do ECA. Entre suas atribuições, está a de “contribuir para a ressignificação de valores na vida social e pessoal de jovens e adolescentes”. Numa análise sobre este enunciado, pode-se inferir, equivocadamente, que os técnicos dos serviços de medidas socioeducativas teriam a obrigação de dar significados à vida de jovens que não sabem como lidar com sua liberdade, ou seja, parte-se da premissa de que o ato infracional cometido pelo sujeito é o próprio sujeito na sua totalidade. Um sujeito que, livre e sem acompanhamento é perigoso para si e para os outros, afinal, não é sujeito e sim um ato infracional ambulante.

Outra possibilidade de equívoco para se compreender o enunciado é que caberia ao técnico encarregado de executar a medida socioeducativa guiar um sujeito que, diante da incapacidade, ingenuidade, imaturidade, impossibilidade de controlar os “desejos” e constantemente bombardeado por hormônios, não conseguiria realizar uma reflexão sobre seus próprios atos, sua condição social e as implicações de suas ações na dinâmica social.

Em ambas as reflexões sobre o enunciado, está presente a visão de um sujeito que “não é sujeito”, que não está apto para exercer a liberdade, mesmo que na prática esteja realizando diversas atividades e, bem ou mal, refletindo sobre elas.

Será possível uma prática socioeducativa que supere essas concepções tutelares presentes nesta avaliação, na própria caracterização da execução das medidas socioeducativas? Augusto (2010) vai questionar a própria eficácia da rede de proteção socioassistencial presente nas periferias das grandes cidades, como geradora de um sistema de aprisionamento e vigilância permanente, um verdadeiro campo de concentração a céu aberto, para aqueles que acabam identificados como “classes perigosas”. Para o autor é mais uma

... prática política que vê como transformadora e democrática a participação nos controles plurais de quem compõe esse novo campo de concentração: atividades culturais e esportivas, acessos a determinadas áreas controlados por polícias comunitárias, líderes comunitários e/ou agentes do tráfico, escolas multiuso, atuação de ONGs, circulação

regulada por bilhetes eletrônicos de transporte público/estatal, enfim, um leque infinito de opções que seduz e convoca os moradores de uma determinada região a não saírem do lugar, ou, caso saiam, regressarem o mais rápido possível após cumprir a jornada de trabalho. (Augusto, 2010, p. 265)

Assim, como assinala Passetti (2006), a flexibilização das práticas disciplinares e de constituição de formas de prisão para além da prisão-prédio alimenta a sociedade de controle que policia em fluxos, pretendendo alcançar segurança, obtendo confiança e disseminando tolerância (Souza Neto, 2003).

Com um breve, porém atento olhar, em uma caminhada pelo centro da cidade de São Paulo, é possível identificar certa onipresença nas formas de vigilância e controle a que estamos submetidos como pessoas comuns. Nossa “liberdade de ir e vir”, presente nos direitos humanos de primeira geração, é constantemente violada de forma consciente ou não por nós e pela sociedade. São cerceamentos presentes na adequação da vestimenta a determinados espaços sociais e culturais, ou nos altos valores de espetáculos artísticos, ou ainda nos preços dos transportes públicos entre outros fatores.

Um dos pontos de destaque entre as narrativas foi o processo criativo e simbólico em Artes desenvolvido pelos jovens nos Mapas Narrativos – no qual se explicitaram as *Andanças* e os *Pedaços/Quebradas* de circulação dos jovens na cidade (enquanto Manchas de Apropriação) e em seus bairros (enquanto Territórios de Apropriação). A construção do projeto de vida, a partir das análises e publicização dos referidos mapas, foi outro ponto importante, a partir do qual foram desenvolvidos diálogos, vínculos e explicitação dos sentidos pessoais de cada passagem de suas jornadas. Assim, foram criando oportunidade para o autoconhecimento, apropriação de si, reflexão para a transformação e construção de novos valores, novas perspectivas para a vida.

A experiência de 2014, com a ONG Orangotango, à qual nos referimos, desenvolvida num serviço de medidas socioeducativas da região Oeste da cidade de São Paulo, permitiu refletir sobre os deslocamentos de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto pelo seu bairro e pela cidade. Foram realizadas oficinas utilizando a linguagem do picho/“pixo”<sup>4</sup> e do grafite com alguns jovens.

---

<sup>4</sup> A forma correta de escrita desse verbo é *pichar*, uma vez que esse verbo refere-se, originalmente, ao ato de aplicar piche. No entanto, junto aos grupos urbanos que praticam a pichação como expressão, reação ou inconformidade à regra social, bem como forma de inscrever-se/estar incluso na cidade é bastante comum usar o termo escrito com “x” (“pixar”), mesmo não sendo esta a forma considerada correta pela ortografia e gramática brasileira.

Figura 4: Trabalho resultante da oficina realizada com os jovens junto à ONG Orangotango em 2014.



Ao observarmos a figura 1, chamam a atenção os “pixos” dentro do próprio desenho. Os “pixos” destacam-se na cidade como forma de expressão. Assim como os grafites, são bastante populares nas periferias da cidade de São Paulo. Esse aspecto remeteu-nos a perceber a necessidade que os jovens sentem de inscrever-se na cidade e dela fazer parte, como que tatuando-se nas paredes e muros. Deixando ali sua marca, sua assinatura.

Durante todas as fases do projeto – introdução à história e presente das intervenções artísticas no espaço público, fazendo esboços e, finalmente, a pintura de parede, mesma – usamos a pintura como uma oportunidade para discutir questões como pobreza, violência, entre outras violações presentes no cotidiano destes jovens desde a infância. Mas, além de questões como a violência policial, (il-)legalidade e, não menos importante, o papel do Estado brasileiro nos bairros marginalizados da metrópole, falamos também sobre os aspectos da vida na “Quebrada”, que deixam os olhos d@s jovens acender-se: soltar “pipa”; os bailes Funk; os jogos de futebol com as crianças da vizinhança; e, finalmente, o “pixo”: escrever o próprio apelido por todo suporte acessível e inacessíveis no espaço público da cidade. Assim, estes temas foram incluídos na própria pintura também. (Educador 1, 2018)

A experiência realizada pelo serviço de atendimento socioeducativo e a ONG Orangotango permite avançar em algumas considerações sobre o significado das medidas socioeducativas, em especial da Liberdade Assistida (LA) como espaço de produção de reflexões sobre o cotidiano desses jovens.

Uma das obrigações presentes no cotidiano do cumprimento da medida e que se tornou uma gíria entre os adolescentes que frequentam os serviços de LA pela cidade de São Paulo é o “assinar”. O ato de assinar, na forma percebida nas diversas falas de jovens atendidos nesses Serviços, está relacionado aos aspectos jurídicos institucionais presentes na medida socioeducativa.

Em última análise, no entanto, há um alongamento ou extensão da medida socioeducativa no seu cotidiano, como a presença e rememoração do ato infracional e do poder judiciário sobre suas existências. Não é Antônio, João, Paula que assinam a presença no Serviço de medidas socioeducativas: quem assina a presença é o ato infracional de roubo, furto, tráfico de drogas etc.

Ou nos damos conta das implicações inerentes ao cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto e superamos as concepções sobre esses jovens como sendo bombas de hormônios ambulantes e “atos infracionais latentes” ou assumimos nosso papel de carcereiros a céu aberto. (Educador 2, 2018)

Nas atividades culturais, é possível dialogar com esses jovens, por uma perspectiva que reconhece os significados construídos por eles como sujeitos que amam, sofrem, cometem erros, refletem, deslocam-se, marcando sua história nos diversos espaços sociais a que têm acesso e possibilidade de se comunicar – algumas vezes, sobrando somente os muros e paredes das cidades onde assinam seus codinomes como seres existentes.

### **As tensões emergentes na ocupação dos espaços pela juventude**

Talvez o principal desafio do Estado seja elaborar políticas públicas que possam de fato romper com o ciclo da marginalização social, organizadas na linha intersetorial. As políticas públicas para a juventude devem fundamentar-se em princípios de *equidade* e na *justiça distributiva*, na linha do que Oliveira (1988) denominou de antivalor.

Toda a conversa sobre “imparcialidade” e “justiça” como base da “igualdade” coloca o carro na frente dos bois, mesmo quando seja sincera, e não uma camuflagem cínica para a negação das mais elementares condições de igualdade. A definição das questões em jogo em termos de “igualdade de oportunidades” está nas mãos dos que anseiam por evitar qualquer mudança nas relações de poder prevaletentes e nas correspondentes hierarquias estruturalmente impostas, oferecendo a promessa irrealizável de “oportunidade igual” diante dos críticos da desigualdade social como a cenoura inalcançável na frente do burro. A promessa de “imparcialidade” e “justiça” em um mundo dominado pelo capital só pode ser o álibi mistificador para a permanência da desigualdade substantiva. A condição preliminar do movimento na direção de uma ordem social justificável é mudar a ordem invertida que hoje predomina entre justiça e igualdade. A única maneira possível de realmente dar uma base à própria justiça, retirando-a do reino da mistificação ideológica e da manipulação cínica, é fazer com que a igualdade substantiva se torne o princípio eficaz de regulamentação de todas as relações humanas. Não há outra maneira, ainda que os “legisladores ideais” – que tentariam instituir a “imparcialidade” da “oportunidade igual” – enrubescessem diante da pressão de suas boas intenções acumuladas. (Meszáros, 2011, . 306)

Os direitos humanos só podem ser compreendidos no centro das relações sociais, porque em si não são neutros; em certo sentido, dependem dos grupos que deles se apropriam e utilizam segundo seus interesses.

Estamos vivendo numa época em que os políticos e os que detêm o poder econômico falam daquilo que não vão fazer como se já o tivessem realizado. Falam da ética, para esconder sua ganância, que destrói os sonhos e as realizações juvenis. A história agora nos coloca numa situação de encontro e mistura de dois rios, das águas da corrupção e da ditadura e as águas da emancipação e da democracia. (Educador 1, 2018)

Tal confusão de atitudes e linguagens atordoa e confunde a juventude. Na ânsia de serem reconhecidos, muitos jovens, quando não veem saídas, migram para a trilha da violência ou se deixam seduzir pelas promessas do crime organizado. Apesar de seus limites, as políticas públicas atuam como importante ferramenta para os jovens em seu caminho de conscientização/realização pessoal e social, uma vez que esses serviços públicos são campos propícios para a escuta dos clamores dos jovens.

Temos que utilizar os serviços públicos para driblar as práticas de exploração, da corrupção, da violência, e evitar a produção de uma multidão de andarilhos desenraizados. Podemos observar nas experiências com os jovens, em suas narrativas, que o novo está entre nós, mas o velho suga suas energias, ancorado no tradicionalismo que perpetua a corrupção e a exploração (Educador 2, 2018).

A fala do educador, em que pesem as circunstâncias, revela um certo otimismo e reencantamento. Ele acredita nas mudanças sociais e no anseio da juventude pela promoção da justiça.

### **Os programas sociais como estratégias de apropriação**

As redes sociais de proteção da juventude abrem brechas para que o jovem possa se apropriar das diferentes oportunidades. A questão que emerge é como potencializá-lo para apropriar-se dessas oportunidades a seu favor e da coletividade. Não há mudanças no cotidiano e na história sem a participação do jovem que, nesse processo, produz sentidos. É nas brechas das lutas por melhores condições que eles podem encontrar estratégias para alterar seu cotidiano. Muitos jovens têm melhorado sua vida graças às políticas de Estado, em especial, por meio da educação e da arte.

A construção de redes sociais de proteção pressupõe: a) vontade política para formulação de políticas sociais que garantam o bem-estar, superando concepções clientelistas e populistas que constituem uma tradição na política brasileira; b) articulação interinstitucional e propostas de trabalho integrado, em vista da superação de paralelismos e superposições de programas; c) prioridade das ações voltadas ao adolescente e ao jovem, frente à impossibilidade de atendimento de toda a demanda reprimida da popula-



ção; d) capacitação de agentes, profissionais, políticos e educadores da área das políticas sociais dirigidas à população infanto-juvenil; e) disponibilidade de recursos físicos e materiais, prédios e equipamentos; f) mecanismos de acompanhamento e critérios de avaliação da ação estabelecidos com objetividade; g) definição de quem controla e acompanha os programas; h) criar espaços de escuta e diálogo. A pergunta que emerge é: como transformar essa realidade?

A inserção do jovem ocorre em múltiplos espaços. O equilíbrio resultante da elaboração de um projeto de vida vem carregado de sentidos, num processo humanizador. A rede de proteção pode ampliar as possibilidades e oportunidades de autoconhecimento, conhecimento e descobertas que repercutem na transformação e construção de valores e hábitos culturais, e posicionamento ante as questões e vicissitudes da vida.

Observamos no cotidiano de adolescentes usuários da rede de proteção atitudes criativas. Articulando-as com as concepções de pensadores como Gramsci, Vygotsky, Paulo Freire e Meszáros podemos examinar essa temática no campo da educação, como ato criativo. Assim, pode-se avaliar que uma época de crise estrutural

[...] global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital e, ao mesmo tempo, para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora. Nem uma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma ativa e concreta contribuição da educação no seu sentido amplo, ... e vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições combinantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso ... Os educadores também têm de ser educados. (Meszáros, 2007, p. 223)

O processo de reprodução dos sistemas e das práticas cotidianas de exploração tende a perpetuar-se nos diferentes territórios. O que sabemos é que, onde a ignorância se reproduz e se instala, paralisam-se a capacidade e a criatividade dos sujeitos e dos grupos organizados. As pessoas não dispõem de mecanismos e nem de acúmulo de conhecimentos e reflexões para avaliar e superar os riscos da vida e da situação, de modo que as diferentes formas de ignorância podem se perpetuar. A educação ocorre ao longo da vida, para podermos optar. “Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam ao nosso alcance” (Bauman, 2007, p. 167).

De nossas experiências com a juventude, inferimos que os jovens não são uma coisa a ser enquadrada num sistema. A liberdade não se realiza na destruição do outro e da natureza. Essa é a lógica perversa do capital e dos sistemas políticos, e não do ser

humano. A liberdade é um ato criativo de descoberta e fortalecimento da solidariedade característico da juventude. A educação deve corresponder às exigências éticas de seu tempo, pela perspectiva de influenciar a construção de um mundo mais humano e de criar as condições para que ele seja mais hospitaleiro para todos os seres vivos.

A questão da juventude poderá ser entendida mais facilmente, quando situada na cartografia do poder, da economia, da cultura, da religião e até mesmo da psicologia humana, que se tem alterado nos últimos anos, produzindo no indivíduo uma sensação de estar solto no espaço e perdendo o sentido da vida. Às vezes, essa perspectiva fortalece um tipo de barbárie. Ainda que fale em direitos humanos e sociais, o que o poder tem em vista é o fortalecimento do capital e a manutenção da desigualdade social. A ênfase na busca de agilidade técnico-organizacional, de adaptação dos produtos, processos, equipamentos, funções e formas de gestão significa a preocupação com um mercado cada vez mais exigente e competitivo, muitas vezes em detrimento da pessoa humana e do planeta.

A cartografia nos ajuda a compreender o processo de apropriação e de transformação dos adolescentes diante da medida socioeducativa em meio aberto. Entendemos apropriação como um ato criativo que o adolescente desenvolve, não como um ato que cria algo novo. Não nos importa aqui estabelecer uma discussão – se é uma criação do mundo externo ou se ela é uma criação interna. O que nos interessa é entender como no campo relacional o sujeito/adolescente assume posturas e decisões com um caráter criativo.

Um tipo de atividade pode ser chamado de reconstituidor ou reprodutivo. Está ligado de um modo íntimo à memória. A sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. Quando me lembro da casa onde passei a infância, ou de lugares distantes que visitei ... da mesma forma quando elaboro desenhos de observação ou quando escrevo ou faço algo seguindo determinados modelos reproduzo somente o que existe diante de mim ou que elaborei antes. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição, mais ou menos precisa, daquilo que já existia. (Vygotsky, 2009, p. 12)

Acreditamos que o processo de apropriação ocorre num momento em que o indivíduo questiona e problematiza, avalia e relaciona à nova experiência sua experiência de vida anterior. Cria, assim, condições e possibilidades de encontrar um caminho diferente para a própria vida. A isso, estamos denominando de apropriação criativa, aspecto que percorre a obra de Vygotsky. E é esta prática de apropriação que observamos no cotidiano dos adolescentes e dos educadores atendidos pela rede de proteção social.

## Referências

- Augusto, A. (2010). Para além da prisão-prédio: as periferias como campos de concentração a céu aberto. *Cadernos Metrópole*, 12(23), 263-276. doi: <https://doi.org/10.1590/5933>
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida* (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro, Brasil: Zahar. (Obra original publicada em 2005).
- Coelho, S. C. T. (2002). *Terceiro Setor: Um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos*. São Paulo, Brasil: Senac.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- Fernandes, R. C. (1994). O que é terceiro setor? In E. B. Oishepe (Org.), *3º setor: desenvolvimento social sustentado* (pp. 25-31). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *Educadores de rua, uma abordagem crítica*. São Paulo, Brasil: Unicef.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)
- Lei n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979 (1979). Institui o Código de Menores. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm)
- Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (2012). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis n.ºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis n.ºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF. Texto recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm)
- Lopes, J. J. M. (2012). *Mapas narrativos e espaços de vivências: cartografando os lugares de Infância*. São Paulo. [Texto policopiado]
- Meszáros, I. (2007). *O desafio e o fardo do tempo histórico* (A. Cotrim, Trad.). São Paulo, Brasil: Boitempo. (Obra original publicada em 2006).
- Meszáros, I. (2011). *A educação para além do capital* (I. Tavares, Trad.). São Paulo, Brasil: Boitempo. (Obra original publicada em 2005).
- Oliveira, F. A. (1988). *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Orangotango. (2018). *Menor na quebrada*. Recuperado de <http://orangotango.info/projetos/artes-espaco-publico/menor-da-quebrada/#1>.
- Passetti, E. (2006). Ensaio sobre um abolicionismo penal. *Verve*, 9, 83-114. doi: <https://doi.org/10.23925/verve.v0i9.5131>
- Prefeitura Municipal de São Paulo. (2015). *Dados Abertos*. Texto recuperado de <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/rede-conveniada-de-assistencia-social/resource/044e972d-25c6-4319-aa24-dcc45cdad868>
- Souza Neto, J. C. (2003). *A trajetória do menor a cidadão*. São Paulo: Expressão & Arte.
- Souza Neto, J. C. (2016). Crianças e adolescentes afrodescendentes e o sistema de proteção integral. *Laplage em Revista*, 2(3), 122-135. doi: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201623199>
- Sposati, A. (2013) Proteção social e seguridade social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social. *Serviço Social & Sociedade*, 116, 652-674. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282013000400005>
- Vygotsky, L. (2009). *Imaginação e criação na infância, ensaio psicológico*. São Paulo: Ática.
- Waiselfisz, J. J. (2013). *Homicídios e juventude no Brasil: Mapa da violência 2013*. São Paulo: Unesco.

