

Jocyléia Santana
(ORGANIZADORA)

NARRATIVAS PLURAIS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS



Jocyléia Santana
(Organizadora)

NARRATIVAS PLURAIS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS



PALMAS-TO
2019

**Reitor**

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

Conselho Editorial

Cynthia Mara Miranda (Presidenta)

Danival José de Souza

Idemar Vizolli

Ildon Rodrigues do Nascimento

Nilton Marques de Oliveira

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis e Comunitários (PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão e Cultura (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Elisabeth Aparecida Corrêa Menezes

Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD)

Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

Prefeitura Universitária

João Batista Martins Teixeira

Procuradoria Jurídica

Marcelo Morais Fonseca

Projeto Gráfico/Diagramação

Mota Produções

Imagens

Pixabay License - pixabay.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

N234 Narrativas plurais e práticas educacionais [recurso eletrônico] / org. Jocyléia Santana. — Palmas : EDUFT, 2019.
Dados eletrônicos (pdf, e-Pub).
138 p.

ISBN 978-85-60487-75-2

1. Educação - Brasil. 2. Educação e Estado.
3. Práticas educacionais. 4. Educação e sociedade.
I. Santana, Jocyléia. II. Título.

CDD 370.1

SUMÁRIO

Apresentação 7

I. Narrativas plurais: itinerários históricos

1. Educação hospitalar: um olhar para a região Norte do Brasil 11

Carmem Rolim, Jaqueline Mendes

2. Itinerários históricos de velhos: Universidade da Maturidade promovendo saúde..... 23

Marcelo Assunção, Maria Macedo (Malu), Neila Osório, Luiz Sinésio

3. O Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Brasil 34

Sádía Azevedo Rocha, Jocyléia Santana, Daniela Maldonado

4. Transdisciplinaridade: uma religação emergente no cenário contemporâneo 49

Maria Jose de Pinho, Kênia Paulino

5. Educação, Estado e sociedade no Brasil pós 2016 59

Rosilene Lagares, Roberto Carvalho, Patrícia Rezende

II. Narrativas plurais: experiências e possibilidades

1. Colonialidade de gênero: relato de mulheres de cor em práticas de educação popular 71

Ivanilde Apoluceno, Isabell Theresa Neri

2. Educação encarcerada: historiando prisões no Tocantins 88

Kely Rejane dos Anjos, Jocyléia Santana, Ciro Carvalho Júnior

3. Vivências e saberes: da graduação à pós-graduação em Educação na UFT 98

Roger Trindade, Damião Rocha

4. Escola Comunitária Casa Familiar Rural em Conceição do Araguaia/PA 109

Walnélia Magalhães, Darlene Gomes, Idemar Vizolli

5. A participação de pais e estudantes em conselhos do Fundeb/Manaus 119

Sílvia Nogueira, Hudson Valloais, Darlyng Tavares

Sobre os autores 132

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de um esforço conjunto entre professores-pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins, da Universidade Estadual do Pará e da Universidade Federal da Amazônia que se propõem a compartilhar com os leitores reflexões advindas de pesquisas de mestrado concluídas no programa de pos-graduação (PPGE), PROCAD Amazônia, e de outras pesquisas do fazer pedagógico e suas realidades interculturais.

As ações integradas, como Programa de Cooperação Acadêmica (Procad Amazônia/2018-2022/Capes) entre UEPA, UFRN e UFT, a criação da Reunião Científica *Regional Norte da Anped*, o III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (Riec) e o I Encontro Internacional sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior (Interfor) realizados em 2017, tornaram possível conhecer os saberes, as práticas educacionais e a formação nos diferentes contextos educativos da região Norte do Brasil. Diante disso, a proposta é explicitar as compreensões obtidas a partir dos discursos, dos dados, das entrevistas, de como as histórias de diferentes pessoas registradas em seus depoimentos nos auxiliaram a compreender perspectivas e a configurar paisagens educacionais.

Em *Narrativas Plurais*, procura-se seduzir o leitor ao narrar, contar uma história para alguém. Narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens. As narrativas, então, oferecem em si a possibilidade de uma análise. Aqui, concebe-se análise como um processo de produção de significados a partir de uma retroalimentação que se inicia quando o ouvinte/leitor/apreciador de um texto se apropria desse texto de algum modo, tecendo significados que são seus, mesmo que produzidos de forma compartilhada, e constrói uma trama narrativa própria que será ouvida/lida/vista por um terceiro, retornando ao início do processo.

O texto que inicia o livro, *Educação hospitalar: um olhar para a região Norte do Brasil*, revela que a educação desenvolvida reconhece que, ao vivenciar a situação de internação médica, a pessoa precisa ser atendida em sua integralidade, o que contempla os processos escolares apreendidos também nos espaços hospitalares, por isso o grupo de pesquisa Formação de Professores e Metodologia de Ensino integrado a Red Latino Americana y Del Caribe: REDLACEH vem desenvolvendo pesquisa sobre os espaços disponibilizados para as atividades educacionais nos hospitais da região Norte do país.

O capítulo *Itinerários históricos de velhos – UMA promovendo saúde* debruça-se sobre o conceito de promoção à saúde do velho e as práticas educacionais realizadas na Universidade da Maturidade, projeto internacional e inovador da Pedagogia/PPGE que se estende aos sete câmpus da Universidade Federal do Tocantins e se espalha por Portugal e Espanha. Os resultados apontaram para uma mudança comportamental e de perspectiva por parte da pessoa velha, gerando, assim, mais autonomia. Em *O Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Brasil*, as pesquisadoras desvelam esse plano desde a criação, a pactuação, os princípios e a formação de professores. São investigadas cinco regiões brasileiras impactadas pelo PNAIC indicando que o governo federal deve continuar promovendo a interação social, os estudos teóricos, as práticas educativas para que docentes se habilitem em ações de alfabetização e letramento.

Em *Transdisciplinaridade: uma religação emergente no cenário contemporâneo*, discute-se o conceito de transdisciplinaridade como nova proposta de diálogo entre as disciplinas, tanto nas dimensões culturais, históricas, quanto nas epistemológicas. Integrada ao reaprender a viver conectado com a natureza, a transdisciplinaridade proporciona uma interligação entre sujeito e ambiente e a formação integral humana, visto que o ser humano está articulado ao outro, ao ambiente, à cultura, à sociedade e a si mesmo.

No capítulo *Educação, Estado e sociedade no Brasil pós 2016*, os autores discutem a relação educação, Estado e sociedade brasileira pós 2016, como o exercício do direito à desobediência civil ganha ressonância, especialmente com a democracia, ainda que na formalidade, e dos direitos sociais conquistados sendo lanceados pela ação imperativa do mercado, resultando na retirada de um governo legítimo, soberano pelo voto popular e em reformas estruturais do Estado.

Na segunda parte da obra, o capítulo *Narrativas plurais: experiências e possibilidades* trabalha com relatos orais de professores e professoras que se tornaram visíveis ao reivindicarem e vivenciarem o ofício de ensinar e os significados do magistério em suas vidas. Em *Colonialidade de gênero: relato de mulheres de cor em práticas de educação escolar*, as autoras captam os ecos das falas de mulheres ribeirinhas da Amazônia, oriundas dos municípios de Breves, Portel, Muaná, Cametá, que convivem com práticas ecológicas, medicinais e sociais e que rumam a um giro feminista decolonial para tecer o debate sobre como a colonialidade de gênero atravessa suas vidas no território amazônico.

No segundo capítulo da parte II, *Educação encarcerada: historiando prisões no Tocantins*, os escritores historicam a educação escolar em prisões no Brasil e apresentam dados e números referentes à educação ofertada nos regimes de privação de liberdade no Tocantins. Buscam ressaltar a importância da ampliação da oferta educacional escolar por todo o sistema penitenciário estadual e nacional a fim de assegurá-la como um direito fundamental eficaz na remição de pena e na ressocialização do preso.

Em *Vivências e saberes: da graduação à pós-graduação em Educação da UFT*, os agentes contam a trajetória docente e a formação no PPGE, as disciplinas, os percursos da memória dos fazeres, dos dizeres e das práticas dos professores, autores com vozes e discursos no decorrer do processo formativo acadêmico e profissional.

Usando a metodologia da história oral, os autores investigam o percurso histórico, a implantação e a implementação da *Escola Comunitária Casa Familiar Rural (CFR) de Conceição do Araguaia/PA* como símbolo de resistência e defesa pelos direitos dos povos que vivem no e do campo no contexto político do Estado liberal brasileiro.

O último texto, *A participação de pais e estudantes em Conselhos do Fundeb/Manaus*, foi elaborado por docentes da UFAM. O texto propõe uma reflexão sobre a participação desses sujeitos sob o contexto sócio histórico do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público. A participação dos representantes dos pais e dos estudantes é pouca, indicando que o controle deve ser qualificado. Já a possível saída para a precária formação dos conselheiros é a capacitação orientada para a lógica, a natureza e o funcionamento das políticas públicas do Estado.

As narrativas realmente são plurais e cruzam fronteiras territoriais e simbólicas do Norte do Brasil. Enredos de hibridez cultural emergem à medida que os sentidos e os significados da pesquisa docente enunciam um trabalho cheio de altos e baixos, lamentos, choros, decepções, construções, relacionamentos com o Estado, com professores e alunos.

Os capítulos têm um processo de significação de narrativas que vai além do que é dito. Suas representações são fruto da análise documental, da identidade dos sujeitos e das práticas narrativas. O ato de narrar coloca em jogo um presente relativo a um momento e a um lugar e estabelece um contrato com o outro numa rede de lugares e de relações. É nessa teia que estão as táticas e as estratégias das práticas educacionais.

Organizadora

1

PARTE I

NARRATIVAS PLURAIS: ITINERÁRIOS HISTÓRICOS

1. Educação hospitalar: um olhar para a região Norte do Brasil¹

*Carmem Rolim
Jaqueline Mendes*

A educação é um direito reconhecido legalmente e expresso no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Direito universal e que inclui crianças e adolescentes em circunstância de hospitalização. Avançando nessa perspectiva, ao longo dos anos foram criadas regulamentações legais que aproximaram o contexto escolar e o hospitalar visando a garantir a continuidade do processo educacional dos sujeitos em tratamento de saúde por meio da educação hospitalar. Agir no sentido oposto “é violar o direito ao desenvolvimento pleno, negligenciando a atenção integral à criança” (ROLIM, 2015, p. 139).

No âmbito hospitalar, a educação desenvolvida reconhece que a pessoa, ao vivenciar a situação de internação médica, precisa ser atendida em sua integralidade, o que contempla os processos escolares apreendidos também nos espaços hospitalares. Esse serviço é materializado, principalmente, por meio da classe hospitalar denominada como “atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde [...]” (BRASIL, 2002, p. 13). Essa modalidade de educação oportuniza que as crianças e os adolescentes afastados das escolas regulares por motivo de internação sigam aprendendo, desenvolvendo e tecendo relações sociais.

Delimitando o olhar para essa modalidade de classe, Pacco (2017, p. 99) a descreve como o espaço físico para a realização do atendimento educacional hospitalar, processo que envolve crianças internadas e professores. Entretanto destaca que, em alguns casos, o trabalho precisa ser melhorado tanto em relação à disponibilidade do referido espaço, como em sua adequação para o atendimento aos alunos. Tendo em vista que não basta apenas garantir

¹ A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

o serviço educacional no ambiente de cuidados médicos, é preciso fazê-lo assegurando as condições imprescindíveis ao pleno desenvolvimento dos educandos em tratamento.

Considerando que a falta e/ou a inadequação do espaço físico para a prática educacional no ambiente hospitalar ainda é uma realidade, o desafio para a institucionalização dessa proposta ainda permanece, o que instigou a seguinte questão: Quais são os espaços de atendimento educacional à criança hospitalizada na região Norte do Brasil?

Diante disso, o capítulo objetivou identificar os espaços disponibilizados para as atividades educacionais nos hospitais da região focalizada. Buscando alcançar esse objetivo, desenvolvemos uma investigação exploratória de abordagem qualitativa cujos procedimentos utilizados compreenderam a pesquisa bibliográfica e a documental por meio de dados de acesso livre. Os procedimentos metodológicos do estudo seguem as orientações de Minayo (2000), de modo que demandaram levantamento preliminar de fontes bibliográficas e documentais relacionadas à temática investigada. Esse processo exigiu esforços e objetivou a interpretação crítica do material coletado mediante estudo minucioso do seu conteúdo, o que trouxe pistas em direção ao objeto pesquisado e possibilitou a organização da escrita deste trabalho.

Sendo assim, o texto segue estruturado em dois momentos distintos, mas que se inter-relacionam. No primeiro, apresentamos a educação hospitalar enquanto direito e necessidade da criança em tratamento de saúde. No segundo, identificamos e descrevemos os espaços disponibilizados para as atividades educacionais nos hospitais da região Norte do país. Desdobramentos que indicam reconfigurações dos ambientes, tempos e experiências da criança hospitalizada, que, apesar do adoecimento, se mantém cidadã de direitos.

Educação hospitalar: questão de direito

A educação hospitalar é uma modalidade de ensino que visa a garantir o acesso educacional no contexto hospitalar às crianças e aos adolescentes que por problemas de saúde se encontram afastados da sala de aula regular. Esse processo alternativo de escolarização no ambiente de tratamento expressa o reconhecimento de que os direitos à cidadania precisam ser mantidos independentemente da condição de paciente. Segundo Loiola (2013, p.14), a educação hospitalar

r “tem como principal objetivo garantir à criança e ao adolescente hospitalizados a continuidade da escolarização formal, permitindo um retorno, sem perdas, à escola de origem após a alta do tratamento de saúde”.

O encontro entre educação e saúde no cenário hospitalar garante o direito educacional às crianças e adolescentes em situação de enfermidade, tendo em vista que, mesmo hospitalizadas, as pessoas “que frequentam o atendimento escolar não são apenas doentes. Elas continuam crescendo e se desenvolvendo [...] e têm interesses e necessidades também no âmbito acadêmico” (FONSECA, 2015, p. 16-17).

Contudo a educação que se desenvolve no espaço hospitalar não se limita aos conteúdos escolares, contribui também para superar aspectos decorrentes do necessário afastamento do cotidiano anteriormente conhecido e do processo por vezes traumático da internação (MATOS; MUGIATTI, 2006). Sendo assim, as ações educativas para o contexto hospitalar iniciam-se

com a perspectiva de continuidade dos progressos cognitivos das crianças que vivenciam a hospitalização, mas avançam considerando as necessidades e as possibilidades desses sujeitos. Trata-se de um caminhar que percebe a indispensabilidade do processo escolar, mas auxilia também na compreensão do contexto, do espaço, da patologia, das medicações e contribui para entender a doença e o tratamento.

Matos e Mugiatti (2006) avançam apontando que essa modalidade educacional forma um elo com a cultura e com a vida, pois, ao manter a criança integrada às atividades escolares, atua na contramão do isolamento e evita que o aluno fique restrito à condição de doente. Fonseca (2003, p.17) complementa que de maneira alguma se pode considerar a hospitalização como um fator incapacitante para a criança, pois, sendo um ser em desenvolvimento, ela tem sempre a possibilidade de expressar seu potencial.

Nessa perspectiva, a educação que se estabelece no espaço da unidade hospitalar serve como investimento nas potencialidades intelectivas da criança que vivencia a patologia, como também é expressão que considera as necessidades sociais, afetivas e psicológicas da pessoa em tratamento. Contexto pelo qual a criança hospitalizada “demanda uma visão de tratamento que contemple as especificidades da infância e uma compreensão integral do desenvolvimento do sujeito” (ROLIM; GÓES, 2009, p. 512).

Pensar o ser humano em sua integralidade consiste em perceber que a situação de enfermidade empreende mais do que a atenção aos aspectos clínicos e sintomáticos da doença e dos procedimentos de tratamento, requer a compreensão de que enquanto seres humanos somos sociais e constituídos, então, por tantos outros fatores, dentre eles a educação.

Portanto evidencia-se que a educação é uma questão de direito e de necessidade, cuja garantia de acesso deve ser universal, conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

A educação é um 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 (BRASIL, 1988).

Nesse caminhar de normativas e legislações em favor do direito educacional da criança hospitalizada, percebemos que somente a partir da década de 1990 é que os órgãos públicos começaram a inserir as classes hospitalares em suas políticas de educação, sendo promulgadas diretrizes específicas.

A primeira norma oficial a abordar especificamente a educação hospitalar foi a Política Nacional de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto em 1994, inserindo o termo classe hospitalar. No documento, o espaço é reconhecido como “ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e estejam em tratamento hospitalar” (BRASIL, 1994, p. 20), visando a garantir que crianças e adolescentes em tratamento de saúde pudessem dar seguimento ao processo de escolarização, embora distantes fisicamente das dependências escolares.

A criança internada está afastada do convívio educacional, social e familiar. Por isso tem não apenas os direitos relacionados ao prosseguimento do conhecimento escolar afetados, mas também as necessidades e demandas inerentes à infância. Diante desse reconhecimento, os direitos adquiridos pelo educando em tratamento são expressos, também, na Resolução nº 41, de outubro de 1995, que aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizados

(BRASIL, 1995). O documento possui vinte itens que consideram o desenvolvimento integral da criança enferma, dentre os quais cabe destacar os itens 8 e 9.

8- Direito de ter conhecimento adequado de sua enfermidade, dos cuidados terapêuticos e diagnósticos a serem utilizados e do prognóstico, respeitando sua fase cognitiva, além de receber amparo psicológico quando se fizer necessário;

9- Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar.

Outros marcos que prevêm atividades educacionais para a criança com especificidades patológicas são a Resolução nº 2, de 11/9/01, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e o documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações, criado em 2002 pelo Ministério da Educação por meio de sua Secretaria de Educação Especial.

Esses documentos visam a ampliar o conhecimento acerca da educação em instituições hospitalares e os atendimentos domiciliares, trazendo definições sobre a estrutura e a organização dos serviços pedagógicos ofertados nesses contextos.

Cumpra às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que se encontram impossibilitados de frequentar a escola, temporária ou permanentemente, e garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente como parte do direito de atenção integral (BRASIL, 2002, p. 13).

Os documentos também definem como deve ser a organização do tempo, do espaço e da proposta educacional a ser implementada no contexto hospitalar, tendo em vista a necessidade de currículo flexibilizado e adaptado e que considere as condições especiais e limitações dessas crianças. Abordam ainda a necessária integração entre os sistemas de saúde e de educação e as competências de cada um para o melhor atendimento aos alunos hospitalizados.

O atendimento pedagógico deverá ser orientado pelo processo de desenvolvimento e construção do conhecimento correspondente à educação básica e exercido numa ação integrada com os serviços de saúde. A oferta curricular ou didático-pedagógica deverá ser flexibilizada, de forma que contribua para a promoção de saúde e melhor retorno e/ou continuidade dos estudos pelos educandos envolvidos (BRASIL, 2002, p. 17).

Cabe destacar que, mesmo com esse movimento que cobra a instauração de novos espaços para além da escola regular objetivando o desenvolvimento educacional da criança com especificidade de saúde e diante dos avanços legais e dos documentos oficiais, a implementação da educação hospitalar no Brasil é um processo que avança lentamente, tanto na criação de normativas específicas para o funcionamento desses atendimentos, quanto na proposição de políticas públicas para a implantação de classes escolares nos hospitais. Assim,

há lacunas entre o que já foi legalmente regulamentado e as iniciativas que se efetivam nos espaços de cuidado à saúde. Esses vazios são ressaltados pela inoperância do poder público em fazer cumprir o direito à educação desses sujeitos.

Nesse panorama, a implantação e implementação da educação em espaços de cuidados médicos ainda permanecem um desafio, embora seja possível observar iniciativas que caminham na contramão desse processo, garantindo o atendimento educacional no ambiente hospitalar.

Espaços para o atendimento educacional da criança hospitalizada

Para adentrar os espaços de atendimento educacional à criança hospitalizada na região Norte do Brasil, realizamos uma pesquisa exploratória na base de indexação da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da Capes e no Google Acadêmico. Visando a alcançar estudos que abordassem o tema investigado, utilizamos como filtro as expressões: “educação hospitalar na região Norte”, “classe hospitalar na região Norte” e “espaços de atendimento educacional hospitalar”. Com o intuito de ampliar os resultados, acrescentamos como descritor o nome de cada instituição hospitalar da região focalizada que oferece o serviço educacional em suas dependências. Encontramos artigos, dissertações e blogs que possibilitaram a coleta dos dados necessários para atingir o objetivo proposto na investigação.

No desenvolvimento do estudo, considerando o processo de implementação da educação hospitalar na região Norte do país, foi possível perceber uma disparidade em relação às demais regiões brasileiras. Enquanto a região Norte conta com apenas 10 classes hospitalares implantadas em suas ambiências de cuidado à saúde, observamos números mais elevados em outras regiões do país. A região Sul conta com 29 hospitais com escolas, a Sudeste possui 64 hospitais com atendimento escolar, o Centro-Oeste apresenta 26 hospitais que desenvolvem práticas escolares, e a Nordeste também possui 26 hospitais com escolas (FONSECA, 2015). Esses números indicam que, quando comparadas à região Norte, as demais regiões brasileiras estão mais avançadas no que se refere à implementação do atendimento escolar hospitalar às pessoas que precisam do serviço.

Fonseca (2015) apresenta os dados sobre a distribuição dos estados da região Norte com os respectivos hospitais que ofertam o atendimento pedagógico aos seus pacientes.

Estado do Acre (03): Hospital de Saúde Mental do Estado do Acre, Fundação Hospitalar do Acre, Hospital Infantil Yolanda Costa e Silva. Estado do Pará (05): Hospital Ophir Loyola (oncologia), Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, Hospital Metropolitano de Urgência e Emergência, Fundação Hospital de Clínicas Gaspar Viana, Hospital Universitário João de Barros Barreto. Estado de Roraima (01): Hospital da Criança Santo Antônio, Boa Vista. Estado de Tocantins (01): Hospital de Referência de Gurupi (UNIRG). Nos demais estados da região Norte (Amazonas, Rondônia e Amapá) não há informação acerca da existência de hospitais com atendimento escolar para os pacientes em tratamento de saúde (FONSECA, 2015, p. 22).

No avançar da pesquisa, foi possível identificar que os espaços para as ações educativas à criança hospitalizada na região Norte do Brasil são diversos e suas estruturas se organizam considerando as condições e limitações da criança em tratamento, bem como as possibilidades e restrições do contexto hospitalar. Nesse sentido, cabe destacar as contribuições do documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar (BRASIL, 2002), que traz orientações acerca do atendimento escolar no ambiente hospitalar e define algumas especificações quanto aos espaços disponibilizados para as atividades educacionais.

O documento determina que deva ser oportunizado ambiente para o trabalho educacional no contexto hospitalar com sala própria para o desenvolvimento das ações educacionais, contendo mobiliários adequados e recursos pedagógicos (BRASIL, 2002). E estabelece que

Uma sala para desenvolvimento das atividades pedagógicas com mobiliário adequado e uma bancada com pia são exigências mínimas. Instalações sanitárias próprias, completas, suficientes e adaptadas são altamente recomendáveis e espaço ao ar livre adequado para atividades físicas e ludo-pedagógicas (BRASIL, 2002, p. 16).

Os locais para o atendimento pedagógico das crianças com especificidades de saúde serão projetados de modo a favorecer o desenvolvimento e a aquisição do conhecimento no âmbito da educação básica, respeitando as capacidades e necessidades educacionais dos sujeitos hospitalizados (BRASIL, 2002). Mas, caso o hospital não possua espaço suficiente para disponibilizar uma sala específica para ações educacionais, as atividades da classe poderão ser desenvolvidas em outros ambientes, como sala de espera, corredores, leitos e áreas ociosas.

Na concepção de Fonseca (2015), a escola no hospital pode apresentar diferentes estruturas, como uma sala exclusiva para o trabalho educacional com recursos, materiais pedagógicos e mobiliários adequados, até salas que são adaptadas no momento da aula. Outra opção é o uso da enfermaria quando o hospital não possui estrutura física para a sala de aula funcionar de modo exclusivo ou adaptado. Espaços ociosos também podem ser utilizados, assim como o próprio leito, caso a situação de saúde da criança necessite desse cuidado.

Seguindo na mesma direção, Barros (2007) aponta que, no ambiente hospitalar, na ausência de uma sala específica, os diversos espaços podem ser utilizados para que ocorra o atendimento educacional. A autora também enfatiza que a existência de um espaço adequado pode possibilitar um ensino mais efetivo, pois o aluno e o professor têm a oportunidade de desfrutar de um contato mais individualizado, não havendo a constante interferência de outros sujeitos.

Pensando os espaços educacionais para a criança em situação de internação médica, Paula e Matos (2007, p. 14) afirmam que, no Brasil, algumas instituições hospitalares já foram planejadas e edificadas com arquitetura e mobiliário adaptados para atender as necessidades físicas, sociais e educacionais das crianças e adolescentes hospitalizados. No entanto, abordar a disponibilização desses espaços nos hospitais em território nacional remete a diferentes perspectivas, pois quanto ao ambiente, a classe hospitalar não possui padrões fixos, mas considera as inúmeras limitações e possibilidades do contexto.

Focalizando a região Norte no que se refere à viabilização de espaços para o desenvolvimento de propostas educacionais à criança em tratamento de saúde, foi possível identificar que o serviço está sendo oportunizado em lugares diferenciados, ou seja, o atendimento acontece na classe hospitalar, nos leitos e/ou enfermaria, como também em brinquedotecas hospitalares.

Atendimento na classe hospitalar e nos leitos

A classe hospitalar é um ambiente novo erguido no cenário hospitalar caminhando numa perspectiva ainda não vista nesse universo. O espaço da educação no contexto do hospital surge rompendo barreiras físicas e emocionais e aproxima as crianças internadas da realidade vivida anteriormente ao processo de hospitalização. Na classe hospitalar, não somente os aspectos do desenvolvimento cognitivo são considerados, mas a integralidade do cuidado à pessoa em tratamento.

Nos apontamentos de Matos e Mugiatti (2001, p. 40), a classe no contexto hospitalar constitui-se num

[...] espaço alternativo que vai além da escola e do hospital, haja vista que se propõe a um trabalho não somente de oferecer continuidade de instrução. Ele vai além quando realiza a integração do escolar doente, prestando ajuda, não só na escolaridade e na doença, mas em todos os aspectos decorrentes do afastamento necessário do seu cotidiano e do processo, por vezes, traumático da internação.

Nessa perspectiva complexa e desafiadora de promover o hospital como local que ultrapassa o campo dos cuidados clínicos e passa a considerar as possibilidades do desenvolvimento pleno da criança em circunstância de enfermidade, o Acre vem implementando práticas pedagógicas em seus contextos. Nesse estado, três hospitais atuam ofertando atividades educacionais para os pacientes internados².

No Hospital de Saúde Mental do Estado do Acre (HOSMAC) a classe hospitalar foi implantada em 1992 e apresenta uma sala de uso coletivo específica para a realização das atividades escolares aos educandos em tratamento de saúde. O trabalho é realizado no espaço por uma equipe multiprofissional e objetiva oferecer suporte educacional aos pacientes que apresentam transtornos mentais. Na classe, além das atividades pedagógicas, são desenvolvidos importantes projetos. Como exemplo temos o cozinhar, os passeios, o cinema, dentre outros, contribuindo para o conhecimento, desenvolvimento e fortalecimento das relações interpessoais entre as crianças e os adolescentes em situação de adoecimento.

No Hospital Infantil Yolanda Costa e Silva, a classe hospitalar foi fundada em 1990 e possui espaço próprio para a promoção das ações educacionais, que são desenvolvidas de modo coletivo aos alunos-pacientes. Esse movimento oportunizou às crianças internadas na instituição participarem de atividades pedagógicas e lúdicas. Corroborando com essa proposição, Paula (2007, p. 2424) orienta a “construção de currículos que integrem os aspectos lúdicos e escolares e possam oferecer às crianças e adolescentes hospitalizados o desenvolvimento de seus conhecimentos e noções éticas, estéticas e políticas”.

Ainda no Acre, no Hospital de Câncer de Rio Branco, a classe hospitalar foi implantada em 2008. Ela atende diariamente cerca de 15 crianças e adolescentes em tratamento oncológico e possui espaço específico para as propostas educacionais. De acordo com as necessidades da

² As informações foram coletadas em um blog que apresenta e divulga os trabalhos educacionais desenvolvidos em unidades de saúde do Acre. Disponível em: <<http://classehospitalarac.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 Dez. 2017.

criança enferma, o atendimento também é ofertado no leito. O foco do trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica é centrado na educação e na ludicidade.

O Pará possui cinco hospitais com atendimento escolar, porém os trabalhos encontrados nas plataformas investigadas abordam dois. Um é a Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMP), referência em saúde da mulher e da criança no estado. Nesse hospital, são desenvolvidas atividades educacionais na classe hospitalar. No espaço, são atendidos alunos na faixa etária de quatro a 14 anos internados para tratamento médico.

A classe hospitalar da FSCMP foi implantada em 2009 por meio de um convênio com a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) do Pará. A classe possui uma equipe de professores de educação geral e áreas específicas do conhecimento da Seduc e oferece atendimento pedagógico-escolar para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Acontecem atividades tanto em sala de aula quanto no leito, garantindo a hospitalização escolarizada (SILVA, 2015).

As ações pedagógicas nos leitos e enfermarias seguem a mesma proposta da classe, buscando dar continuidade ao processo escolar dos indivíduos enfermos. Nos leitos, são atendidas as crianças que não podem se locomover até a classe ou apresentam dificuldades decorrentes da doença ou do tratamento. Para Saldanha (2012), o atendimento nos leitos busca respeitar as experiências subjetivas e resgatar as necessidades individuais e a prática de um ensino que atenda às singularidades do momento vivenciado pelo aluno acamado.

No Hospital Ophir Loyola (HOL), a classe hospitalar foi implantada em 2002. Antes disso, o atendimento educacional às crianças em tratamento oncológico era realizado de modo individualizado. A classe do HOL denomina-se Projeto Prosseguir e sua proposta pedagógica visa a garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica às crianças, jovens e adultos com especificidades de saúde. Esse projeto representa uma referência no Pará, incentivando a expansão da oferta da escolarização no contexto hospitalar para outros hospitais da região (SALDANHA, 2012).

Em suas contribuições, Saldanha (2012, p. 33) descreve os espaços onde as crianças e adolescentes que fazem tratamento no HOL são atendidos educacionalmente. a) Sala de aula: ambiente equipado com computadores, televisão, DVD, mesas e cadeiras, estantes com livros didáticos e paradidáticos. O espaço atende as crianças do ensino fundamental I pela manhã, e, na parte da tarde, adolescentes do 6º ano ao ensino médio sob a responsabilidade de professores da Seduc do Pará. b) Enfermarias: locais em que os alunos recebem acompanhamento pedagógico em seus leitos.

Em Roraima, o Hospital da Criança Santo Antônio (HCSA), localizado em Boa Vista, é o único do estado com atendimento escolar hospitalar. A instituição de saúde foi criada em agosto de 2000 e pertence à Prefeitura Municipal. No HCSA, o atendimento pedagógico é desenvolvido na classe hospitalar e nos leitos, dependendo da disponibilidade e peculiaridade da criança atendida. O trabalho educacional é ofertado durante as tardes, de segunda a sexta e em horário flexível. A meta é contemplar com atendimento lúdico-pedagógico-escolar, diariamente, até 15 crianças (FROTA; SIEMS, 2007).

Nos demais estados da região Norte (Amazonas, Rondônia e Amapá), não há informação acerca da existência de hospitais com atendimento escolar para os pacientes em tratamento de saúde (FONSECA, 2015). O Tocantins possuía uma classe hospitalar localizada no Hospital de Referência de Gurupi (HRG), porém atualmente o atendimento escolar não é mais ofertado nesse hospital.

Atendimento na brinquedoteca

A instalação de brinquedotecas nos hospitais pediátricos que atendem em regime de internação tornou-se obrigatória a partir da Lei nº 11.104 de 2005, em reconhecimento à importância do brincar para as crianças em tratamento de saúde. Os espaços são providos de brinquedos e jogos educativos, visando ao estímulo das crianças e de seus acompanhantes (BRASIL, 2005). Esses ambientes buscam garantir o direito ao brincar e as experiências prazerosas proporcionadas por ele, de modo a reduzir os desconfortos e as tristezas provocadas pela doença, estando em consonância com a política de atendimento humanizado nos contextos de cuidado da saúde.

A brinquedoteca inaugura outro espaço no cenário hospitalar e promove uma ponte entre o mundo inóspito do hospital e o universo próprio da infância. Ela proporciona um ambiente que não se restringe à rotina imposta pela doença ou pelo tratamento, mas possibilita o brincar livremente, favorecendo o desenvolvimento da criança em diferentes aspectos, pois, “[...] quando se brinca, desenvolve-se a sociabilidade, cultiva-se a sensibilidade, estimula-se o pensamento e progride-se intelectualmente, socialmente e emocionalmente” (JÚNIOR; GOMES, 2011, p. 145).

Pensando a brinquedoteca hospitalar como espaço de manutenção das experiências próprias da infância, Cunha (2007, p. 72) destaca os principais objetivos desses ambientes.

Proporcionar saúde emocional à criança, através de jogos, livros, brinquedos, relacionamento e distração; preparar a criança e a família para as possíveis situações que esta deverá enfrentar durante seu período de internação familiarizando a criança ao ambiente hospitalar, suas rotinas, a vestimenta especializada dos profissionais, bem como através de brinquedos demonstrarem procedimentos que poderão ser realizados.

Na concepção de Souza (2016, p. 43), “no conjunto das práticas da brinquedoteca, o brincar é parte comum tanto da vida saudável quanto da enferma, vivências que se entrecruzam na valorização do desenvolvimento infantil, privilegiando as necessidades, emocionais, afetivas e culturais da criança”. Nesse sentido, a ludicidade no ambiente hospitalar é uma prática que proporciona novas experiências e vivências, podendo auxiliar a criança hospitalizada a deixar um pouco o lado inóspito do hospital e estabelecer uma conexão sadia com sua nova situação. É ser criança e sentir-se criança mesmo diante das adversidades que envolvem a rotina de exames, remédios e agulhas presentes no espaço do hospital.

Ao focalizar a região Norte, o estudo apontou o início do processo de implantação de brinquedotecas em alguns hospitais públicos, construção que avança para a garantia dos direitos das crianças em circunstância de hospitalização. Com essa iniciativa, destaca-se o Acre, que criou uma brinquedoteca no Hospital de Câncer de Rio Branco inaugurada em 2013. O espaço oportuniza ações lúdicas aos pacientes em situação de tratamento hospitalar e suas famílias. Outra referência no atendimento às necessidades integrais da criança que vivencia o adoecimento é a brinquedoteca fundada no Hospital da Criança Santo Antônio, localizado em Boa Vista, em Roraima (FROTA; SIEMS, 2007).

No Pará, o processo de implantação de brinquedotecas também está em desenvolvimento. Na Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, foi instalada uma brinquedoteca, espaço onde são atendidos alunos em tratamento médico na faixa etária de quatro a 14 anos. O ambiente foi construído em 2006 e conta com a atuação de uma equipe

multiprofissional (SILVA, 2015). Ainda no Pará, encontramos o Hospital Ophir Loyola, que possui dois ambientes para atendimento lúdico e recreativo às crianças internadas: um dos espaços é a sala de recreação, onde são desenvolvidas atividades lúdico-terapêuticas por profissionais da educação e da saúde. Nesse local, as crianças também brincam e assistem à televisão. O outro ambiente é a brinquedoteca hospitalar, que recebe crianças e adolescentes com especificidades de saúde e seus acompanhantes. Trata-se de uma área provida de brinquedos, itens de leitura e pintura para o lúdico construtivo e para informática.

A implantação das brinquedotecas nos hospitais pediátricos caminha para o reconhecimento de que a criança que vivencia a patologia continua a ser criança com expectativas, desejos e demandas próprias dessa fase da vida. Com essa perspectiva, Souza (2016, p.43) descreve a brinquedoteca hospitalar como o “espaço lúdico que permite manter um canal mais próximo das vivências infantis, podendo atuar na aceitação do tratamento, como também possibilitar momentos nos quais a dor e o sofrimento são diminuídos”. Trata-se de um local que contribui para a manutenção da saúde à medida que, à maneira de Vigotski (1991), atua no núcleo vital saudável da criança por meio do brinquedo, da brincadeira e da socialização.

Ao investigar os espaços de atendimento educacional à criança hospitalizada na região Norte do Brasil, foi possível identificar que a implantação de ambientes nas dependências hospitalares visando à continuidade da escolarização da criança em tratamento de saúde é um processo em construção. Nota-se que, nos hospitais focalizados, as propostas educacionais para a criança enferma se desenvolvem, especialmente, em dois espaços: na classe hospitalar e nos leitos das enfermarias.

Nos leitos são atendidos os alunos-pacientes que não possuem condições físicas de se deslocarem até a classe, necessitando de um atendimento escolar individualizado. Mas a maioria das ações educativas no hospital é desenvolvida em um ambiente específico, denominado classe hospitalar, local onde são realizadas atividades de ensino e aprendizagem para crianças e adolescentes em tratamento médico. As classes apresentam área de uso coletivo pelos educandos hospitalizados com professores, recursos pedagógicos e mobiliários de uma sala de aula.

Essas propostas corroboram com o que preconiza o documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações (BRASIL, 2002), que explicita a necessidade de uma sala própria para a classe no ambiente hospitalar com mobiliário adequado, recursos humanos e materiais didáticos, que são imprescindíveis para o desenvolvimento das ações educacionais. O documento ainda esclarece que as atividades da classe poderão ser efetuadas na enfermaria ou no leito, de acordo com as necessidades das crianças e adolescentes hospitalizados.

Além das classes hospitalares, os hospitais oferecem atendimentos lúdicos, recreativos e terapêuticos realizados principalmente nas brinquedotecas instaladas nos hospitais pediátricos, em cumprimento à Lei nº 11.104, de 2005. Esse processo tem por intuito garantir o direito ao brincar e às experiências prazerosas por ele proporcionadas, o que contribui para reduzir os desconfortos e as tristezas provocadas pela doença e pelo tratamento e favorece a compreensão do contexto e da nova situação de vida.

Na concepção de Cunha (1996, p. 45), a brinquedoteca hospitalar “é o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente”, propiciando a vivência de experiências próprias da infância no hospital. Nesses espaços, são

oferecidos atendimentos lúdicos e recreativos para as crianças e adolescentes em tratamento de saúde e suas famílias. Portanto esse ambiente apresenta uma proposta diferente da classe hospitalar em que os encaminhamentos educativos assumem papel primordial.

Conforme afirma Saldanha (2012, p. 92), “o brincar torna-se um elemento fundamental na escola do hospital, tanto no espaço da brinquedoteca como nas atividades da classe hospitalar e leitos”. Dessa forma, nos atendimentos educacionais, percebe-se a imprescindibilidade de as propostas implementadas trabalharem os conteúdos escolares de maneira flexibilizada e adaptada, valorizando também as atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, as atividades educacionais, bem como os jogos pedagógicos e as brincadeiras podem ter um efeito positivo nos educandos hospitalizados, auxiliando na assimilação dos conteúdos e contribuindo para a redução do estresse provocado pela internação.

De modo geral, é fundamental que o atendimento escolar aos sujeitos em tratamento de saúde ocorra em consonância com os dispositivos legais, integrando educação e saúde. Tendo em vista que deixar de oferecer o acesso educacional no contexto hospitalar às crianças e aos adolescentes enfermos subtrai deles o direito de continuar aprendendo, desenvolvendo-se e dando continuidade à vida estudantil. Dessa forma, é preciso garantir às crianças hospitalizadas o direito ao seu desenvolvimento, processo intrinsecamente relacionado ao estudar e ao brincar.

Sugerimos, ainda, a necessidade de novas pesquisas que possam contribuir para ampliar a compreensão acerca do atendimento educacional no contexto hospitalar, principalmente na região Norte do país, alvo desta investigação, e que carece de estudos mais específicos no âmbito da temática.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005**. Brasília: Imprensa Oficial, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar – estratégias e orientações**. Brasília, DF: 2002.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4ª Edição. São Paulo, Aquariana, 2007.

FONSECA, E. S. Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./jul, 2015, p.12-28.

FROTA, P.; SIEMS, M. E. R. Classe hospitalar em Boa Vista-RR: uma experiência. In: **Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 7.**, 2007, Curitiba, PR. **Anais... Curitiba, PR: PUCPR, 2007.**

Disponível em:<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PO-403-12.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

JUNIOR, D. F. B.; GOMES, C. F. **O brincar de criança com câncer na classe hospitalar: um olhar sobre os saberes importantes ao professor que brinca.** In: Matos, E, L, M.; TORRES, P. L. (Org.). Teoria e prática na pedagogia hospitalar: novos cenários, novos desafios. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

LOIOLA, F. C. F. **Subsídios para a educação hospitalar na perspectiva da educação inclusiva.** 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. de F. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2000.

PACCO, A. F. R. **Panorama das classes hospitalares brasileiras: formação e atuação docente, organização e funcionamento.** 2017. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PAULA, E. M. A. T.; MATOS, E. L. M. Educação da criança hospitalizada: as várias faces da pedagogia no contexto hospitalar. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 253-255, 2007.

PAULA, E. M. A. T. Escola no hospital: espaço de articulação entre educação formal e educação não formal. In: V ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR - EDUCERE: "SABERES DOCENTES": **Anais eletrônicos...** Curitiba: Champagnat. 2007.

ROLIM, C. L. A. Entre escolas e hospitais: o desenvolvimento de crianças em tratamento hospitalar. **Pro-Posições [online]**, v. 26, n. 3, p. 129-144, set./dez. 2015.

ROLIM, C. L. A.; GÓES, M. C. R. Crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 3, p. 509-523, dez. 2009.

SALDANHA, G. M. M. M. **A educação escolar hospitalar: práticas pedagógicas docentes com crianças em tratamento oncológico no Hospital Ophir Loyola.** 2012. 151f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SILVA, R. F. G. As contribuições do estágio supervisionado em pedagogia hospitalar na formação inicial do pedagogo. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ▢ EDUCERE, 2015, Curitiba, PR. Anais... Curitiba, PR: PUCPR, 2015.** Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17702_10884.pdf> Acesso em: 13 dez. 2015.

SOUZA, Z. S. **Educação hospitalar: a atuação do professor no atendimento às crianças em tratamento de saúde.** 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

2. Itinerários históricos de velhos: Universidade da Maturidade promovendo saúde

Marcelo Assunção

Maria Macedo

Neila Osório

Luiz Sinésio

Uma pesquisa realizada pelo IBGE em 2002 aponta que o número de idosos cresceu 55% em 10 anos no Brasil, representando 12% da população brasileira. Estima-se que cerca de 23,5 milhões de brasileiros já alcançaram idade superior a 60 anos. De acordo como esse estudo, desde 1991 o Brasil tem buscado ferramentas para sanar as necessidades da pessoa idosa através de políticas que visem à segurança, à autonomia, à mobilidade e à assistência integral à saúde. Assim, vários programas na esfera federal, estadual, municipal e institucional foram criados para garantir a inclusão e promoção da qualidade de vida do velho (FREITAS; QUEIROZ; SOUSA, 2010).

Desse modo, a velhice passou a ser prioridade no campo das políticas públicas, graças à mobilização de diversos setores da sociedade civil. Assim, o interesse de diversas áreas do saber pelo tema vem crescendo relativamente nos últimos anos, dando suporte ao crescimento sistemático da gerontologia. Contudo, faz-se necessário compreender o envelhecimento em sua totalidade, pois se trata de um processo multifatorial que se soma a diversos aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

A velhice tem uma dimensão existencial que modifica a relação da pessoa com o tempo, gerando mudanças em suas relações com o mundo e com sua própria história. Assim, a velhice não poderia ser compreendida senão em sua totalidade; também como um fato cultural (FREITAS; QUEIROZ; SOUSA, 2010, p. 6).

Os autores Feist, Feist Robert (2015) indicam que o processo de envelhecimento pode se constituir como um estágio de desenvolvimento que se inicia por uma crise na integridade do ego, ou seja, as mudanças na percepção do corpo e nas relações sociais vão modificando o modo de o idoso se relacionar consigo mesmo e com o mundo. Essas modificações estão associadas à percepção de perda de aspectos regulares da sua existência, como a perda do cônjuge e de amigos, sentimento constante de inutilidade social, perda da independência, medo de ser abandonado, medo de perder acuidade mental, bem como a saúde física. Todas essas construções mentais adicionadas às modificações físicas e intelectuais afetam significativamente a capacidade de manter o controle do sentimento de “si”, levando à busca pela integridade do novo eu ou ao desespero advindo da incapacidade de aceitação (FEIST; FEIST; ROBERTS, 2015).

Destaca-se que as mudanças não ocorrem apenas na condição individual, mas também abrangem a coletividade, pois o fenômeno da velhice é um processo sócio-histórico que está presente desde os primórdios nas culturas humanas. Seja através do mito da eterna juventude

ou como segmento da ideia de imortalidade que sobrepõe às barreiras do tempo tendo como premissa a beleza eterna. Os coletivos humanos de algumas civilizações acreditavam que a velhice era sinônimo de experiência e sabedoria. As formas de enfrentamento desse período não poderiam ser negligenciadas pela família. Os egípcios, por exemplo, concebiam que viver 110 anos era sinônimo de vida virtuosa e equilibrada, sendo obrigação dos filhos cuidarem dos pais. Entre os judeus o maltrato contra idosos era considerado crime grave, punido com a morte, porque a grande cúpula do maior órgão de poder estatal era constituída por 70 anciões. Na China a prática do taoísmo era comum entre a população, tendo como premissa que viver até se tornar imortal é o verdadeiro caminho, logo, o longo fazia o controle da respiração e alimentação, alterando o comportamento sexual por meditação (ARAÚJO; CARVALHO, 2005).

No século XVI, aparecem os primeiros trabalhos científicos sobre o envelhecimento humano, destacando-se nomes como Bacon, Descartes e Benjamin Franklin, que acreditavam que não era a velhice a causa responsável pelo fim da vida, mas as doenças. No século XIX, o envelhecer passou a ser tratado como uma questão de mendicidade por conta da impossibilidade de a pessoa se assegurar financeiramente. A partir desse momento os estudos sobre o envelhecimento focaram-se nas perdas fisiológicas e cognitivas, criando o estereótipo negativo de que a velhice estava ligada à limitação e à deficiência. Para evitar esse estereótipo, foram cunhados termos como “idoso”, “terceira idade” para se desligar da visão negativa associada ao termo “velho” (COSTA, 1998).

Na década de 1950, surgem grandes mudanças nas concepções sobre o fenômeno do envelhecimento e conseqüente expansão da gerontologia. A psicologia também demonstrou grande interesse pelo assunto. Erikson e Gould buscaram explicitar os mecanismos envolvidos para a busca ativa do envelhecimento bem-sucedido, tentando englobar fatores como a personalidade, o ócio, a família, a saúde física e mental e as relações interpessoais (ARAÚJO; CARVALHO, 2005).

A Universidade da Maturidade e seu papel social

No cenário brasileiro, a educação gerontológica ganha destaque diante da nova realidade demográfica. Estima-se que em 2025 o Brasil tenha um contingente de 32 milhões de indivíduos com 60 anos ou mais. Esse fator é decorrente de uma celeridade na transição demográfica causada pela redução significativa das taxas de fecundidade, além do aumento expressivo da expectativa de vida decorrente dos avanços tecnológicos no campo da saúde (MOREIRA et al., 2016).

Segundo estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o contingente de pessoas com 60 anos ou mais está mais ou menos na faixa de 14.536.029 contra 10.722.705 em 1991. Nesse contexto, o Tocantins é o estado com mais idosos da região Norte, com aproximadamente 10,2% de sua população acima de 60 anos, de acordo com o censo realizado em 2002. O crescente número de pessoas que atingem essa faixa etária produz uma imagem vívida do foco atual da sociedade e também demonstra cada vez mais a velhice como pauta social, política, econômica e educacional. Nesse aspecto, é importante salientar que, embora a expectativa de vida aumente, as instituições e a sociedade como um todo não estão preparadas para oferecer um suporte para o envelhecimento com qualidade de vida em sua totalidade (UMA/UFT, 2006).

Assim, o velho tem enfrentado diversos problemas que afetam diretamente sua qualidade de vida. Exemplo disso é o próprio preconceito em relação à velhice, pois nos dias atuais o termo velho está associado a um conjunto de imagens negativas, como declínio físico e psíquico, idade da dependência e ausência de papéis sociais, estado de improdutividade. Além desses constructos sociais, o velho enfrenta reiteradamente a marginalização familiar, em alguns casos, até mesmo sofre violência psicológica, física e patrimonial (SILVA; DIAS, 2016).

Outro dilema está relacionado à própria percepção das pessoas sobre o significado do termo “velho”, o que é verificado na resistência das pessoas em não aceitar ser chamadas de velhas. Como resultado dessa resistência foram criados múltiplos termos, como idoso, terceira idade, melhor idade, idade madura, na verdade eufemismos para amenizar o conceito de velho (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008).

Para promover mudanças na perspectiva negativa sobre o envelhecimento, a educação gerontologia é uma ferramenta que visa a desmistificar esse ciclo da vida e produzir mudanças no pensamento estereotipado que desvaloriza o velho enquanto ser ativo e produtivo.

Como forma de mudança dessa conjuntura surgem as universidades da terceira idade (UTI) no Brasil. A primeira UTI foi inaugurada na década de 1960, localizada na França, construída como uma estrutura para realizar atividades culturais e interação social, tendo como finalidade preencher o tempo livre e fortalecer as relações sociais entre os velhos. Vale lembrar que não havia preocupação com propostas como uma educação permanente, sanitária ou até mesmo assistência jurídica (VERAS; CALDAS, 2004).

O segundo momento da UTI foi em 1973, também na França. Essa universidade estava alinhada com o ensino e a pesquisa, ou seja, suas atividades estavam voltadas para conceitos como desenvolvimento e participação de pesquisas realizadas com a temática envelhecimento. É nesse momento que as UTI assumem seu papel como fonte central de pesquisas no âmbito da gerontologia (VERAS; CALDAS 2004).

No Brasil, a UTI iniciou seu trabalho em 1983, na Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com o SESC, criando um núcleo de estudos voltados para os velhos. A Universidade Católica (PUC) de Campinas também criou um programa de extensão para os idosos, o primeiro a ser divulgado na mídia em âmbito nacional. A partir desse momento foram surgindo diversos programas no cenário nacional, principalmente por causa da Assembléia Mundial sobre o Envelhecimento, sediada em Viena em 1982 (VERAS; CALDAS, 2004).

Com a implantação desses programas o envelhecimento começou a ser pautado como questão de políticas públicas; foram criados mecanismos para combater estereótipos e preconceitos ligados à velhice buscando resgatar a cidadania, promover a autonomia, reinserir o velho nos contextos sociais e estimular a autoestima.

Numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, foi construída a proposta da Universidade da Maturidade (UMA), inaugurada em 2006, configurando-se como um programa de extensão na Universidade Federal do Tocantins. Esse programa está ligado ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus de Palmas, com duração de 18 meses. Tem como concepção norteadora a pedagogia social cujo fundamento é priorizar aprendizagem de habilidades, valores e atitudes que objetivam desenvolver o potencial humano e a integração do sujeito (UMA/UFT, 2006).

Segundo Sousa e Osório (2017, p. 2),

As universidades da terceira idade surgiram com intuito de proporcionar melhor convívio social, ampliação das relações sociais, descobertas de novas habilidades, cuidados com a saúde, energia e interesse pela vida, bem como desconstruir a imagem negativa de velhice ainda expressiva na sociedade.

Nesse sentido, a UMA vem reafirmando seu papel social junto a esse grupo etário buscando contribuir para a inclusão social, ensinando ao acadêmico a importância da autonomia, da valorização pessoal, promovendo qualidade de vida a partir de uma ação emancipatória que permite oportunizar uma nova visão sobre o fenômeno do envelhecimento, ou seja, o estudante compreende que é um sujeito social, um ser de relações, de vínculos. Logo, esses vínculos são formados ao longo do aprendizado e contribuem para a formação e a interação do velho no contexto até mesmo das relações inter-geracionais. A UMA tem como aporte inter-geracional a educação como elemento de cidadania; educação fomentada como princípio de valorização, de humanização, entendendo que o velho é um sujeito com conhecimentos prévios, experiência e com uma história que deve ser respeitada (UMA, UFT, 2006). Assim, pode-se perceber essa construção na missão dessa instituição que traz em seu texto as propostas a seguir.

A nossa política de atendimento à Vida Adulta e ao Envelhecimento Humano tem por missão desenvolver uma abordagem holística, com prioridade para a educação, a saúde, o esporte, o lazer, a arte e a cultura, concretizando, desta forma, o verdadeiro desenvolvimento integral dos alunos, buscando uma melhoria da qualidade de vida e o resgate da cidadania (UMA/UFT, 2006).

Nesse aspecto, a UMA realiza seu papel social na medida em que desenvolve atividades para o velho com o sentido de mostrar o que é ser velho, uma vez que discute concepções que priorizam a aprendizagem de valores, atitudes e capacidades que estão associadas à preservação e ao aperfeiçoamento da comunicação e da cooperação dos indivíduos na sociedade (UMA/UFT, 2006)

A educação e a qualidade de vida do idoso

Ao se abordar a questão do velho nos dias atuais, torna-se necessário compreender a ideia de idade social, que pode ser caracterizada pela aquisição de habilidades e status sociais decorrentes do processo de autonomia e preenchimento de papéis sociais, no sentido de construir expectativas em relação às pessoas de sua idade, em sua geração e em seu grupo social. Nesse ponto, o indivíduo pode ser considerado mais velho ou mais jovem de acordo como ele se comporta em determinada posição esperada para sua idade em uma sociedade ou modelo cultural particular. A identificação da idade social é composta por desempenho peculiar de papéis sociais e envolve alguns traços como tipo de vestuário, hábitos e linguajar, assim como respeito social por parte de outros indivíduos em posição de liderança (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008).

A perspectiva da idade social é o ponto chave para promover a ressignificação de experiências. Entende-se que essa perspectiva está associada diretamente à educação ao longo da vida, sendo essa a estratégia considerada um dos pilares da cidadania e

da produtividade, pois se trata de uma formação educacional que está para além do assistencialismo. Nesse ponto, essa concepção está alinhada à proposta pedagógica da UMA que traz como missão

Desenvolver uma abordagem holística, com prioridade para a educação, a saúde, o esporte, o lazer, a arte e a cultura, concretizando, desta forma um verdadeiro desenvolvimento integral dos alunos, buscando uma melhoria da qualidade de vida e o resgate da cidadania (UMA/UFT, 2006, p. 5).

Nesse ponto a proposta pedagógica da UMA começa a desenhar um sistema curricular diferenciado da educação formal, já que tem como diretriz o respeito à cultura local, a oferta de conhecimento voltada à qualidade de vida, fazendo com que o acadêmico também adquira determinados conhecimentos sobre a gerontologia social, envelhecimento ativo, direitos dos idosos, entre outros, que servem como vetores para que o velho assuma o protagonismo da sua história. Consequentemente esse modelo alinha-se ao conceito de promoção à saúde – definida como a capacitação pessoal e coletiva para atuar na modificação dos determinantes da saúde, buscando reduzir as vulnerabilidades a partir de conhecimentos e práticas que qualificam o velho a exercer um papel mais ativo na sociedade, ocasionando até mesmo a diminuição de patologias físicas e psicológicas. De acordo com o Ministério da Saúde (2005, p. 8),

As políticas e os programas devem ser baseados nos direitos, necessidades, preferências e habilidades das pessoas mais velhas. Devem incluir também uma perspectiva de curso de vida que reconheça a importante influência das experiências de vida para a maneira como os indivíduos envelhecem.

Verifica-se que os programas voltados à população velha devem ser capazes de produzir experiências interativas que de alguma forma venha redimensionar o velho para comportamentos e atitudes que favoreçam o processo de autonomia, o protagonismo, reconstruindo vínculos e valores de vida que tornam o sujeito autoconfiante. Além disso, a educação enquanto ferramenta de mudança entra como fator chave para viabilizar essa construção, uma vez que a dinâmica do aprender envolve um movimento de autoavaliação a partir dos conteúdos que são apreendidos. Esse movimento torna-se, portanto, um vetor de transformação social.

Assim, é de extrema importância o papel da universidade nesse papel de agente transformador das concepções negativas que estejam ligadas à velhice. Segundo Osório, Sousa e Neto (2013), as UTI irromperam com o objetivo de proporcionar ao velho melhor convívio social, alargamento das relações sociais, exploração de novas habilidades, assegurando-lhes saúde, vigor, motivação, interesse pela vida, desconstruindo assim a visão negativa da velhice, ainda intensa no imaginário coletivo, sendo um dos quesitos que compõem o conceito da promoção à saúde.

Nesse momento surge uma questão norteadora: afinal, o que é promoção à saúde? Como esse conceito se relaciona com o envelhecer? Para compreender esse questionamento torna-se necessário explicitar a ideia de saúde. De acordo com a literatura, saúde é um elemento essencial para o desenvolvimento humano; entende-se que saúde não significa apenas a ausência de doenças, mas um circuito integral biopsicossocial que envolve diversos fatores que influenciam diretamente o estado do indivíduo. De acordo com Buss e Filho (2007, p. 78), os determinantes sociais

São os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população. A comissão homônima da Organização Mundial da Saúde (OMS) adota uma definição mais curta, segundo a qual os DSS são as condições sociais em que as pessoas vivem e trabalham.

Esses determinantes foram estudados e compreendidos de maneira mais efetiva a partir do modelo de Dahlgren e Whitehead, que explica o processo saúde/doença através de uma concepção de estratificação social dividida em níveis associados ao estilo de vida, às redes comunitárias, aos elementos psicossociais e às políticas macroeconômicas. Esse modelo aborda quatro níveis de possíveis intervenções. O nível um, por exemplo, corresponde aos elementos comportamentais e de estilos de vida. Esses elementos são fortemente influenciados pela cultura em que o indivíduo se encontra. As intervenções nesse nível tornam-se mais difíceis quando o sujeito adota atitudes que põem em risco a vida. Mas é preciso promover mudanças no comportamento das pessoas no sentido de criar estratégias para adquirir hábitos e competências necessárias para viver com qualidade de vida, como: o desenvolvimento de uma alimentação saudável, a oportunidade de estar em um espaço que facilite a prática de exercícios físicos ou de esportes, a promoção de políticas de incentivo à reeducação no sentido de atitudes saudáveis.

O segundo nível corresponde às redes comunitárias. Todo ser humano precisa estar inserido em algum grupo social, pois isso fortalece a unidade social e as relações de solidariedade e confiança entre grupos de pessoas, sendo de fundamental importância para atingir promoção e proteção da saúde coletiva. Nesse sentido, as intervenções são voltadas para o aprimoramento de políticas que visem a compor redes de apoio e a fortalecer a organização e participação das comunidades, particularmente dos grupos frágeis, em ações de cunho coletivo para aprimorar as condições de bem-estar e para que sejam atores sociais e integrantes ativos das resoluções da vida social (BUSS; FILHO, 2007).

O terceiro nível aponta para a atuação das políticas quanto à questão das condições de ordem material e psicossocial em que o indivíduo vive e trabalha, procurando assegurar melhor acessibilidade à água limpa, ao sistema de esgoto, moradia adequada, alimentação saudável, emprego estável e motivador, ambiente de trabalho seguro, acesso à saúde e à educação de qualidade e outros. Essas políticas devem ser responsabilidade de setores estratégicos, que podem ser operados de maneira eficiente, constituindo mecanismos que permitam uma ação integrada (BUSS; FILHO, 2007).

O quarto nível se restringe aos macros determinantes, como políticas articuladas para o mercado de trabalho, a proteção do meio ambiente, a proteção da cultura que tem como objetivo oferecer um desenvolvimento mais sustentável, reduzindo de certo modo as desigualdades sociais e econômicas. Logo, esses fatores estão também diretamente relacionados ao processo saúde/doença dos velhos, ponto fundamental para a promoção da saúde (BUSS; FILHO, 2007).

O conceito de promoção à saúde, assim como sua aplicabilidade, surgiu e se amplificou mais fortemente nos últimos 25 anos em países em desenvolvimento. Entre 1986 e 1991 três grandes conferências foram organizadas em âmbito internacional para discutir a temática e estabelecer as bases conceituais e políticas de promoção à saúde na contemporaneidade. Desse modo, o conceito de promoção começou a ser pensado como uma ideia de fortalecimento das capacidades individuais e coletivas, para enfrentar a multiplicidade dos diversos condicionantes

da saúde. Nesse sentido, a promoção é mais que aplicação de técnicas para conhecer o processo de saúde/doença; é a consolidação de mecanismos que fortaleçam a capacidade de escolha, utilizando-se do conhecimento como aliado para discernir de maneira atenta as diferenças desse processo (CZERESNIA; FREITAS, 2012). De acordo com Pereira et. al. (2006, p. 28),

A avaliação do estado de saúde está diretamente relacionada à qualidade de vida, influenciada pelo sexo, escolaridade, idade, condição econômica e presença de incapacidades. Quando se investiga a qualidade de vida relacionada à saúde em sua multidimensionalidade, identificam-se os principais aspectos a serem considerados em relação à potencialidades e peculiaridades de saúde e vida do idoso, interferindo no seu processo saúde-doença.

Nessa avaliação, a ideia de qualidade de vida está relacionada ao processo de promoção, pois o fator positivo da saúde enquadra-se em práticas implicadas nos estilos de vida dos indivíduos, uma vez que esses indivíduos estão inseridos em uma cultura local que recebe a influência de modelos globais inseridos na sociedade. Quando se aborda a questão da qualidade de vida, é preciso compreender todos os modelos de esferas sociais e culturais. Para ilustrar essa questão, pode-se destacar o papel da educação como ferramenta que leva os sujeitos a pensar o seu estilo de vida por meio de informações sobre questões como tabagismo, importância dos exercícios físicos, alimentação saudável. Essas informações servem para induzir a mudança de comportamentos e atitudes com o objetivo de proteger a sociedade de algumas doenças e agravos para a saúde, além de produzir o fortalecimento do autocuidado, considerando os fatores de risco que se apresentam como entidade ambivalente na comunidade, levando os grupos sociais a construir formas de cuidado a partir da perspectiva da qualidade de vida (PEREIRA et al., 2006)

A ideia “qualidade de vida” tem diversas linhas que expressam desde um produto popular, diametralmente utilizado no cenário atual – em conexão com os sentimentos e emoções, relações interpessoais, acontecimentos profissionais, propagandas midiáticas, políticas, modelos de saúde, atividades de amparo social, dentre outros –, até a concepção científica, com inúmeras definições nos escritos médicos (PEREIRA et al., 2006). Nessa perspectiva, a qualidade de vida é multifatorial; no caso do envelhecimento, a literatura aponta que está associada à longevidade. Esse entendimento se consolidou com o estudo dos longevos - que se caracteriza por uma comparação dos níveis de qualidade de vida entre idosos-novos e idosos-velhos. Nesse estudo se evidenciou que velhos com mais qualidade de vida têm mais longevidade (TRENTINI, 2004). Cabe salientar que, para o velho ter mais qualidade de vida, é preciso retomar uma série de medidas ligadas à socialização de conhecimentos que possam subsidiar esse grupo para se manter ativo e independente. O espaço educacional é uma forma de promover o processo de empoderamento desse grupo, porque institui-se como um lugar de promover saúde.

Na visão de Sucupira e Mendes (2003, p. 9), “a promoção da saúde está relacionada a um conjunto de valores: vida, saúde, solidariedade, equidade, democracia, cidadania, participação, parceria, desenvolvimento, justiça social, revalorização ética da vida”.

Os valores citados estão associados ao conceito positivo de saúde, sobretudo quando pensados no processo de envelhecimento, em que muitas vezes esbarra-se na influência do social. Nesse quesito, há uma interferência na percepção do idoso sobre o processo de envelhecer. A maneira de mudar essa percepção constitui-se um processo dialético que

envolve mudança de perspectiva por parte do velho. Essa mudança traz um novo olhar sobre o envelhecimento, desviando-se do estigma negativo que perpassa a palavra “velho”. Nesse sentido, o sujeito percebe esse constructo social não mais como ideia de limitação e perdas, mas como um processo natural, um ciclo da vida, buscando se integrar às mudanças decorrentes desse ciclo.

Nesse ponto, o processo educativo é fundamental para criar competências e habilidades voltadas à responsabilização do autocuidado e como consequência o sujeito vai constituindo uma identidade social, apropriando-se de sua autonomia para controlar comportamentos e ideologias que influenciam seu bem-estar (PEREIRA et al, 2006). O campo gerontologia aponta que a prevenção é uma etapa fundamental para garantir o bem-estar. Nesse sentido, a prevenção e a promoção são elementos essenciais para um envelhecimento bem-sucedido. Nas concepções atuais sobre o envelhecimento, cada vez mais se torna evidente a importância de programas educacionais, culturais e de lazer para os velhos, sendo indiscutivelmente um eixo norteador e estratégico para assegurar a promoção à saúde (TRENTINI, 2004).

De acordo com a Carta de Ottawa, para se promover saúde, é fundamental: “1) elaboração e implementação de políticas públicas saudáveis; 2) criação de ambientes favoráveis à saúde; 3) reforço da ação comunitária; 4) desenvolvimento de habilidades pessoais; e 5) reorientação do sistema e dos serviços de saúde” (VERAS; CALDAS, 2004). Nesse contexto, as UTI vêm se desenhando como um espaço que contempla todas essas características.

De acordo com Veras e Caldas (2004, p. 429),

A universidade é tradicionalmente um espaço dos jovens, onde são gerados novos conhecimentos, um lugar de novidade e juventude. As propostas de Universidade da Terceira Idade (UTI) não fogem desse padrão, ao contrário. As UTI promovem a saúde e a qualidade em seu sentido mais amplo – aquele que toma como pressuposto ser a saúde expressão da vida com qualidade. Seu objetivo geral é contribuir para a elevação dos níveis de saúde física, mental e social das pessoas idosas, utilizando as possibilidades existentes nas universidades.

Com esses objetivos a UMA vem apostando na promoção à saúde a partir de práticas de ensino voltadas para a qualidade de vida dos idosos, construindo seu projeto pedagógico a partir da formação integrada do ensino, pesquisa e extensão, contemplando disciplinas como a gerontologia social, direito do velho. Além de promover atividades como teatro, música, poesia, oficinas de arte, entre outras. Essas atividades são desenvolvidas junto com profissionais, alunos do curso graduação em Pedagogia e do mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Tocantins (UMA/UFT, 2006).

Segundo Osório, Sousa e Neto (2013, p. 4), “a Universidade da Maturidade está intrinsecamente voltada ao processo de ressocialização do velho na UFT. Possuindo o primeiro imóvel para velhos dentro de uma universidade pública brasileira”.

Diante disso, pode-se compreender que a UMA enquanto instituição educacional tem como prática norteadora amparar o velho no sentido de possibilitar a construção de conhecimentos que facilitam a compressão sobre o processo do envelhecimento, além de ofertar uma nova visão que busca cada vez mais conquistar espaços ainda estigmatizados pela cultura popular. Desse modo, promovendo a qualidade de vida pelo viés da educação, a UMA torna-se ferramenta de mudança e ressignificação do viver do velho.

O jogo como ferramenta de ensino para velhos

O processo de construção da proposta de intervenção se iniciou em uma aula da professora Neila Osório sobre a importância de ensinar sentimentos para os acadêmicos da UMA. Nessa aula foram formados grupos entre os alunos que participavam da cadeira Tópicos Especiais em Educação Intergeracional do PPGE/UFT. Em seguida, foi solicitado que cada grupo escolhesse um livro que trabalhava os sentimentos. No grupo em que estávamos participando, foi escolhido o sentimento de confiança. A primeira instrução foi construir uma metodologia capaz de contemplar a relação intergeracional e ao mesmo tempo despertar uma reflexão sobre a importância do sentimento de confiança nessa relação. Com isso foi se desenhando a pesquisa aos poucos, em pequenas etapas que serão demonstradas a seguir.

A primeira etapa do processo de pesquisa foi uma oficina junto aos idosos que consistia em estudantes do mestrado interagir com estudantes da UMA. A partir desse encontro foram feitas perguntas aos idosos acerca de diversas temáticas do campo da gerontologia. Por meio dessa oficina foram colhidos depoimentos. As entrevistas demonstraram o impacto da educação como ferramenta de promoção de qualidade de vida, uma vez que houve uma mudança de postura dos acadêmicos após frequentar a universidade. Assim, confirma-se o objetivo principal da promoção à saúde; conforme apontam Sucupira e Mendes (2003, p. 9), “para a promoção da saúde o objetivo contínuo é buscar expandir o potencial positivo de saúde”.

Na segunda etapa, foi executada uma metodologia pedagógica que colaborasse na melhora da autoconfiança dos velhos. Com base nisso foi criado um jogo de tabuleiro intitulado jogo da confiança. Segundo Klisys e Fonseca (2008), os jogos de tabuleiro podem auxiliar os jogadores a desenvolver estratégias para a resolução de problemas, habilidade lógica, ação e reação, habilidades sociais e interativas.

Esse jogo demonstrou que as atividades exercidas na UMA estão de acordo com o plano pedagógico estabelecido no documento *Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins: uma proposta educacional para o envelhecimento digno e ativo no Tocantins*, criado por Osório (2006, p. 5), que traz como diretriz o princípio da atividade: “conceber a aprendizagem como um processo de reconstrução e reapropriação de conhecimentos, de habilidades e de atitudes requer do aprendiz o envolvimento e a participação efetiva, por meio de uma ação interativa”.

O processo de coleta de dados foi realizado em dois encontros propostos pela orientadora da disciplina. Ainda nesse estudo o referencial bibliográfico foi composto por artigos científicos e livros analisados para propor os objetivos da pesquisa. A coleta de dados ocorreu da seguinte maneira: a) primeiro fez-se uma revisão da literatura sobre o tema; b) em seguida realizou-se o levantamento de dados referente ao problema da pesquisa. Os critérios para seleção das referências bibliográficas incluíram: 1) artigos referentes ao tema da pesquisa; 2) anos de publicação entre 1990 e 2018; 3) pesquisas feitas em sites seguros.

Foi realizado levantamento da literatura nas bases de dados do Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SCIELO). As palavras-chave utilizadas na busca incluíram: promoção à saúde do idoso, educação ao longo da vida, envelhecimento ativo.

Para concluir, com o avanço crescente da população idosa, tornam-se necessárias iniciativas que promovam o desenvolvimento integral, a autonomia e a participação efetiva da pessoa velha na luta por melhores condições de vida. Que no mínimo possa exercer seus

direitos, assumir papel fundamental na busca por um reconhecimento enquanto cidadã ativa e assim desviar-se de condutas cristalizadas pela cultura que vê o velho apenas como um ser senil.

Sucupira e Mendes (2003, p. 9) ressaltam que “as ações de promoção da saúde concretizam-se em diversos espaços, em órgãos de políticas, **nas universidades** e, sobretudo, localmente, nos espaços sociais onde vivem as pessoas” (grifo nosso). Nesse aspecto, a UMA vem desenvolvendo atividades que influenciam os determinantes sociais que atingem o velho promovendo mudanças efetivas, exemplo disso é a fala da acadêmica Maria Lúcia: “Na UMA eu me encontrei, tive a oportunidade de aprender todos os direitos que os seres humanos têm, me curei da depressão e hoje eu sou feliz” (sic).

Assim, na busca e na análise das referências teóricas, verificou-se que os autores destacam que a educação enquanto ferramenta de promoção de qualidade de vida pode trazer para o velho: auto realização, motivação, autonomia, mudança de postura, além de melhorar os vínculos interpessoais e familiares.

Compreende-se que a proposta educacional ofertada pela UMA é essencial para a formação de uma visão específica e positiva do envelhecimento e que essa mudança de paradigma vivenciada pelo velho impacta diretamente em sua saúde física e emocional. Os conhecimentos apreendidos causam reflexão e conseqüentemente permitem um posicionamento na vida de forma otimizada. Fatores como a perda da capacidade física e cognitiva, o sentimento de solidão e a depressão são esquecidos e agora têm como foco a saúde e a interação saudável. Portanto, a pesquisa tornou possível a observação, a escuta dos acadêmicos velhos que integrados a UMA adotam uma nova postura, sendo cada vez mais ativos, saindo da invisibilidade social.

Referências

ARAÚJO, L. F. de; CARVALHO, V. A. M. L. Aspectos Sócio- Históricos e Psicológicos da Velhice. MNEME – Rev. de Humanidades, Rio Grande do Norte, v. 6, n. 13, p. 1518-3394, dez-jan, 2004-2005.

BUSS, P. M. A Saúde e seus Determinantes Sociais. PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n.1, p. 77-93, 2007.

COSTA, E. M. S. Gerontodrama: a velhice em cena. São Paulo: Ágora, 1998.

CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. Promoção da Saúde: conceitos, reflexões e tendências. Rio de Janeiro: FIO CRUZ, 2012.

FEIST, J.; FEIST, G. J.; ROBERTS, T. A. Teorias da Personalidade. Porto Alegre: AMGH, 2015.

FREITAS, M. C. de; QUEIROZ, T. A.; SOUSA, J. A. V.O significado da velhice e da experiência de envelhecer para os idosos. Rev. Esc. Enferm, São Paulo, v. 44, n. 2, 2010.

GERHAEDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil: 2000. Rio de Janeiro; 2002.

MARCONI, M. A. de.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas: 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Distrito Federal: ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2005.

MOREIRA, T. M. M., et al (Org). Manual de Saúde Pública. Salvador: SANAR, 2016.

KLISYS, A; FONSECA, E. Brincar e ler para viver. São Paulo: INSTITUTO HEDGING-GRIFFO, 2008.

UMA. Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins: Uma Proposta Educacional para o Envelhecimento digno e ativo no Tocantins. Tocantins: UFT, 2006.

OSÓRIO, N.B., N. B; SOUSA, D. M. de; NETO, L. S. S. Universidade da maturidade: ressignificando vidas. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2013. Maranhão. Anais. Maranhão: UFMA, 2013, v. 4.

PEREIRA, R. J. et al. Contribuição dos domínios físico, social, psicológico e ambiental para a qualidade de vida global de idosos. Rev. psiquiatr. Rio Grande do Sul, v. 28 n., 2006.

SCHNEIDER, R. H; IRIGARAY, T. Q. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. **Estud. Psicol.** Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a13v25n4.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, C. F. S.; DIAS, C. M. S. B. de. Violência Contra Idosos na Família: Motivações, Sentimentos e Necessidades do Agressor. Psicologia: Ciência e Profissão. Recife, 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n3/1982-3703-pcp-36-3-0637.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2018

SOUSA, D. M. de; OSÓRIO, N. B. Universidade da maturidade reflete a educação gerontológica na universidade federal do Tocantins. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENVELHECIMENTO HUMANO, 5., 2017. Alagoas. Anais... Alagoas: UEPB, 2017, v. 5.

SUCUPIRA, A. C; MENDES, R. Promoção da saúde: conceitos e definições. Sanare. Ceará, 2003. Disponível em:<<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/107/99>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

VERAS, R. P.; CALDAS, C. P. Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

3. O Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Brasil

*Sadia Azevedo Rocha
Jocyléia Santana
Daniela Maldonado*

Em meio a um contexto de renovação curricular, em especial pela ampliação do ensino fundamental para nove anos e acompanhado da necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2014a) surgiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que se delineou desde 2008.

A partir dos resultados de avaliações externas promovidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os quais indicavam melhoria acadêmica dos alunos, o MEC considerou bem sucedido o Programa Pró-Letramento³, referência importante para a implementação do PNAIC. A melhoria se refere à apropriação de conhecimentos em língua portuguesa e matemática e promoveu um debate nacional envolvendo instituições do ensino superior e centros de pesquisas e desenvolvimento da educação na implantação de uma política centrada no currículo e “direitos de aprendizagem” por meio de reflexões que ampliassem a discussão sobre a formação continuada de professores com base nos pressupostos do Pró-Letramento (BRASIL, 2015).

Pactuação/Base legal

Direcionado ao ensino fundamental de nove anos, o PNAIC foi instituído por meio da Portaria do MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, publicada no Diário Oficial da União nº 129. Legalmente orienta que “É compromisso formal assumido entre governo federal, distrito federal, estados e municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade, ao final do ciclo do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015, p. 10).

Destacam-se nessa portaria o Art. 2º, as ações de alfabetização e letramento descritas como Pacto: I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento; II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios; III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais. No Art. 5º são expressos os objetivos das ações do PNAIC, especialmente o inciso IV que estabelece como um dos objetivos “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012).

3 O Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades que integraram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios até 2012. In: BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização (Caderno de apresentação. Brasília, DF, 2015. p. 20).

A pactuação pressupõe que os entes federados, a partir da adesão e aceitação de seus termos, se comprometam com o processo e a mobilização, disseminação e aplicação de currículo, metodologias e orientações didáticas que possibilitem a adequada formação continuada do professor alfabetizador, assegurando a aprendizagem e o desenvolvimento na alfabetização das crianças.

Em complementação, a Portaria MEC nº 1.458/2012 definiu as competências de cada ente federativo envolvido, as categorias, perfil, critérios e parâmetros de participação, além da concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC. A Portaria nº 90/2013 definiu o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do programa.

Os direitos de aprendizagens descritos nos cadernos de formação no PNAIC visam a garantir o que estabelece a Lei 9.394/1996 no que se refere às diretrizes e bases da educação nacional, assegurando no art. 22 que a educação básica “tem por finalidade desenvolver o educando, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Os cadernos contemplam os diversos direitos por componentes curriculares, dentre eles destaca-se “o direito à compreensão do ambiente natural e social”, tal como previsto no art. 32 da LDB/96.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 09 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 03).

A organização institucional proposta na gestão do PNAIC é formada por quatro instâncias: comitê gestor nacional, coordenação institucional da universidade participante, coordenação estadual e coordenação municipal. Essa organização visa a fortalecer a articulação entre o Ministério da Educação, redes estaduais, municipais e as instituições formadoras para assegurar a qualidade no alcance dos objetivos propostos pelo programa (BRASIL, 2015).

Por último, a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, em seu art. 6º, estabelece responsabilidades e atribuições aos agentes da formação continuada de professores alfabetizadores e destaca a essência da responsabilidade/atribuição: I - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) efetivação da formação como política pública e legalização do programa; II - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) solicitar, efetivar e monitorar o pagamento mensal de bolsas de estudos aos profissionais envolvidos no programa; III - Instituições de Ensino Superior (IES) organizar e ministrar as formações; IV - Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, demandar professores e desenvolver a formação na escola.

Formação dos professores no PNAIC – organização didática

O letramento é a concepção de alfabetização adotada no âmbito do PNAIC pelo pressuposto de que a criança domine o sistema de escrita alfabética e desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia, sendo esse o viés teórico-metodológico da formação de professores (BRASIL, 2015). Segundo o MEC, a alfabetização é uma das prioridades nacionais no contexto atual, por isso, na proposta do PNAIC, é necessário que o professor tenha clareza do *que ensinar, como ensinar* e qual concepção de alfabetização está subjacente a sua prática pedagógica, levando-o à reflexão acerca desse processo.

A formação continuada do PNAIC acontece em um curso presencial. A trajetória do programa registra que em 2013 os professores participaram de uma formação com articulação entre os diferentes componentes curriculares, com ênfase em linguagem (alfabetização e letramento). As estratégias contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização prática. A ênfase do trabalho de formação em 2014 foi no componente curricular de matemática, mas com a intenção de não perder o foco do trabalho desenvolvido em língua portuguesa, com aprofundamento dos temas, estratégias e diferentes componentes curriculares. A preparação e o desenho do processo exigiram constantes articulações entre as universidades parceiras e o MEC, resultando na definição da possibilidade de manutenção das equipes de formadores de linguagem trabalhando conjuntamente com uma nova equipe de formadores de matemática (BRASIL, 2014). Em 2015, foram implantadas as ações do PNAIC com os diversos componentes curriculares da educação básica em âmbito nacional, com foco na interdisciplinaridade, bem como na perspectiva de um currículo inclusivo, sendo esta a organização didática estabelecida.

Por conseguinte, o processo formativo é organizado para subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades das turmas e dos alunos. Nesse sentido, a formação objetiva ampliar as discussões sobre a alfabetização numa abordagem interdisciplinar que privilegie o diálogo sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola com a intenção de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Para isso, são apresentadas diversas sugestões de atividades didáticas – situações e sequências didáticas, projetos – ao longo de todo material de formação. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é o principal objetivo da formação (BRASIL, 2012). A ideia é que, mais do que repetir tarefas prontas, o professor possa criar e adequar as atividades a sua realidade em sala de aula (BRASIL, 2015).

As ações de formação do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais debatidas durante o curso de formação e 4) gestão, controle e mobilização social.

O eixo formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo tem como objetivo ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, no que corresponde a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma visão interdisciplinar (BRASIL, 2015). Destacam-se dois aspectos referentes ao eixo da formação continuada:

o primeiro é a reflexão sobre a prática docente, o que propõe a possibilidade de mobilização, ampliação, aprofundamento e ressignificação dos saberes desenvolvidos pelos professores durante a trajetória acadêmica e profissional. O segundo diz respeito à alfabetização na perspectiva do letramento, espera-se que a partir dessa formação o professor possibilite às crianças chegar ao final do ciclo de alfabetização lendo e escrevendo textos com autonomia, em situações sociais as mais diversas, e não apenas no contexto escolar (BRASIL, 2015, p. 25).

A partir desses aspectos da formação, reflexão sobre a prática e alfabetização na perspectiva do letramento, o texto do Caderno de Apresentação do PNAIC de 2015 chama atenção para desafios enfrentados pelo programa, como o apoio dos dirigentes das escolas de estados e municípios para fomentar a participação do professor na formação, apoiar os trabalhos junto aos pares e conhecer os princípios do programa.

O quesito *materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais*, 2º eixo, é composto por: livros didáticos e manuais do professor – entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); obras pedagógicas complementares; dicionários de língua portuguesa; obras de referência de literatura e de pesquisa – entregues pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE); jogos pedagógicos e softwares de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012).

Em se tratando de *avaliações sistemáticas*, 3º eixo, reúnem-se três componentes principais: avaliações processuais, cujo foco é em uma avaliação formativa, voltada para redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico; Provinha Brasil⁴ e ANA⁵. Para subsidiar reflexões acerca da proposta de avaliações sistemáticas, o PNAIC apresenta um Caderno de Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões com propostas de atividades diagnósticas e de acompanhamento dos processos de aprendizagem (BRASIL, 2012). Estas têm como objetivo conhecer as crianças e detectar quais saberes dominam, assim, são consideradas ponto de partida para planejar estratégias no sentido de fazer o aluno aprender.

A *gestão, o controle e a mobilização social* contemplam o 4º eixo do programa. O arranjo institucional é gerido por quatro instâncias no âmbito do MEC, das universidades, das redes estaduais e municipais para assegurar o funcionamento do programa, sua organização, controle e mobilização (BRASIL, 2015). O MEC desenvolveu o Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (SISPACTO), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), disponíveis para os principais envolvidos – coordenador geral, coordenador adjunto, supervisores – para desenvolver, assegurar e executar as ações nas diferentes etapas do PNAIC (RESENDE, 2015).

4 Avaliação diagnóstica visa a investigar o desenvolvimento das habilidades à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram pelo processo de alfabetização. Disponível em <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>, acesso em 10 de outubro de 2015.

5 Avaliação Nacional de Alfabetização -Direcionada para as unidades escolares e estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>, acesso em 10 de outubro de 2015.

A concepção de formação continuada do PNAIC pressupõe a articulação entre teoria e prática na tentativa de oferecer suporte à prática pedagógica do professor alfabetizador. Os estudos propostos pelo programa procuram articular as temáticas de planejamento, avaliação, interdisciplinaridade, currículo e associá-los a materiais teóricos a partir de textos que incentivem a reflexão, a problematização e a teorização que emergem do cotidiano escolar e que promovam a construção do conhecimento na perspectiva de um processo contínuo de formação profissional.

A configuração espacial do PNAIC no Brasil: estado da arte

Diversas temáticas são discutidas acerca da formação inicial e continuada de professores. Considerando que o PNAIC foi instituído em julho de 2012 (BRASIL, 2015), seus estudos sobre a formação continuada são recentes e deles decorrem pesquisas acadêmicas. Os estudos disponíveis⁶ em universidades nacionais – teses e dissertações – permitem investigar o desenvolvimento do PNAIC nas cinco regiões geográficas brasileira que foram agrupados em duas categorias: *formação continuada de professores alfabetizadores e formação continuada PNAIC*, no período de execução do PNAIC, compreendido entre 2012 e 2015. Dentre os trabalhos disponíveis, identificaram-se aqueles que estão mais próximos do objeto desta investigação. Foram encontrados seis trabalhos voltados à *primeira categoria*: Leirias, 2012; Scanfella, 2013; Machado, 2015; Radvanskei, 2015; Souza, 2015 e Gama, 2014. Na *segunda categoria*, foram encontrados sete trabalhos: Rosa, 2014; Sousa, 2014; Tedesco, 2015; Ferreira, 2015; Viédes, 2015; Souza, 2014; Dolzane, 2015. Mediante o levantamento dos trabalhos acerca das temáticas, a seguir são descritos objetivos, público alvo, metodologia e resultados das pesquisas encontradas.

Na *região Centro-Oeste*, especificamente em Mato Grosso do Sul, identificou-se a dissertação de Sousa (2014) cujo objetivo foi compreender e analisar a matriz teórica dos programas de alfabetização – Alfa e Beto e PNAIC e os impactos das ações da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul na prática dos alfabetizadores pela voz dos sujeitos por elas impactados. A pesquisa foi realizada em 13 escolas estaduais com 12 professores de uma escola estadual de Campo Grande/MS, utilizando-se de revisão documental, bibliográfica, questionários e narrativas. Os resultados demonstraram divergências teóricas dos programas quanto aos conceitos de alfabetização, letramento, avaliação e formação de professores e que a maioria dos professores não percebe essa divergência, não tendo clareza da teoria que fundamenta as práticas alfabetizadoras determinadas pela secretaria. A autora detectou que os professores pensam ativamente sobre sua prática, percebem as mudanças na escola e na sociedade, desejam educar da melhor forma possível; revelam a falta de investimento do poder público numa formação mais aprofundada no campo teórico que permita aos professores autonomia e participação nas decisões institucionais. Sousa (2014) recomenda intervenções para melhoria do cenário educacional do MEC e da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul por meio de cinco dimensões:

6 No portal de periódicos da CAPES e bases de dados de teses e dissertações de universidades nacionais.

a). uma proposta de estágio supervisionado, na formação inicial, que alie teoria e prática; b). programas de inserção de professores iniciantes, a fim de diminuir os impactos do início de carreira; c). aproveitamento dos tempos de planejamento nas escolas, com estudos coletivos, a partir das necessidades da unidade escolar; d). maior investimento público nos programas de pós-graduação em educação, com vínculo com educação básica e e). crescente busca por autonomia profissional (SOUSA, 2014, p. 9).

A recomendação de Sousa (2014) prevê uma reorganização sistêmica que entrelace a formação universitária e os setores de gerenciamento técnico-administrativos de forma que estejam funcionalmente vinculados, conjugando harmoniosamente as atividades da escola e as demandas docentes, principalmente aquelas demandas que se referem a investimento e crescimento continuado na carreira.

Viédes (2015) analisa implantação e implementação do PNAIC em Anastácio/MS com ênfase na formação de professores. Pesquisa bibliográfica, documental e na análise dos portfólios dos professores alfabetizadores. Com ênfase na política educacional sobre alfabetização, consubstanciada pelos programas que antecederam ao PNAIC no âmbito federal. O estudo destaca que para o município o programa respondeu de forma positiva, uma vez que não existiam ações norteadoras para alfabetização da criança, porém, no que se refere ao método utilizado pelo PNAIC, aponta que há questões a serem esclarecidas. Mostra que os alfabetizadores são agentes fundamentais no processo de alfabetização de uma criança, mas que eles não se dão conta do relevante papel que desempenham.

A *Região Sul* colabora com maior número de estudos sobre as formações de alfabetizadores e o PNAIC. A dissertação de Leirias (2012), em Porto Alegre/RS, apresenta o objetivo de compreender a atuação do supervisor na formação continuada com professores alfabetizadores no sentido de entender a reconfiguração do papel do Estado e da implementação de políticas educacionais voltadas à alfabetização. Pesquisa qualitativa, fundamentada no estudo de caso etnográfico, na observação contínua, na legislação educacional vigente, na análise bibliográfica e em documentos da escola, além de entrevistas semiestruturadas. A investigação de Leirias (2012) aponta como resultado a necessidade de compreensão da ação supervisora em um contexto de Estado desafiado a superar limites vivenciados na formação com professores alfabetizadores que trate das especificidades do trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental. E acrescenta a defesa de uma luta contínua por controle social da escola e no âmbito do sistema de ensino, com participação de todos, o que “implica fazer parte, tomar parte e ser parte nos processos decisórios que envolvem as políticas no campo educacional” (LEIRIAS, 2012, p. 106).

A pesquisa de Rosa (2014) analisa as metas do PNAIC a fim de situá-las ou não como decorrentes da Provinha Brasil no município de Pinheirinho do Vale/RS. A abordagem é qualitativa descritiva, são analisadas e contextualizadas as políticas públicas educacionais brasileiras de alfabetização pós década de 1990, com análise das avaliações em larga escala – Provinha Brasil. De acordo com a autora, os resultados obtidos na Prova Brasil e na Provinha Brasil têm demonstrado que a alfabetização ainda não atingiu um nível satisfatório de leitura e escrita. Isso tem incentivado o governo federal a promover medidas e orientações para o ensino fundamental, a exemplo do PNAIC como alternativa para alfabetização. Constatou que o contexto dessa política pública é revelador do fortalecimento do Estado avaliador e regulador por meio de instrumentos de monitoramento dos sistemas públicos de ensino. Como encaminhamento Rosa (2014) destaca que a condição para melhoria da oferta da alfabetização

a que o PNAIC se refere só é possível nas condições em que se apresentam, mediante adesão dos entes federados ao mencionado acordo.

Souza (2014) busca analisar os cadernos de formação continuada do professor alfabetizador no PNAIC. O método que orientou a pesquisa foi o materialismo histórico dialético de Karl Marx (1818-1971) e a teoria histórico-cultural de Vigotski (1896-1934). A pesquisadora identificou que a perspectiva teórica dos cadernos da formação do PNAIC é o construtivismo e o sociointeracionismo. Aponta como resultados que os cadernos do primeiro ano de formação continuada apresentam condições incipientes para fornecer ao professor alfabetizador elementos e condições suficientes para ele realizar a atividade de ensino e ampliar as possibilidades de aprendizagem da criança, o que limita o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento humano.

A dissertação de Radvanskei (2015) objetiva focalizar a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária/PR às professoras alfabetizadoras na identificação das influências observadas nas práticas docentes de alfabetização para o letramento. A pesquisa é de abordagem qualitativa, em que se utilizou de entrevista semiestruturada; observação participante em sala de três professoras; um encontro – roda de conversa – com cinco alfabetizadoras participantes com possibilidade de ouvir suas enunciações sobre práticas de alfabetização. Radvanskei (2015) traz como resultado que os alfabetizadores constroem sua profissão em relações sociais, em práticas educativas e no diálogo com as teorizações da formação continuada. Reconhecem as contribuições do “outro” – autores, alunos, pares, formadores – na constituição de sua docência; consideram a necessidade de apresentar aos alunos visões sobre ludicidade, buscando na literatura, na poesia, na música seus estilos de alfabetizar, sentidos que apreenderam em diferentes espaços sociais. Nos momentos de dialogicidade entre os participantes dos processos formativos, a pesquisa constatou que alfabetizar do ponto de vista social pressupõe redimensionamentos para ir além das concepções e práticas que os professores já dominam. Outra constatação é a alfabetização e o letramento compreendidos isoladamente, comportando significações fragmentadas.

A primeira é compreender que o termo letramento entrou no lugar da alfabetização e desconsiderou o trabalho com as análises específicas da língua, em situações contextualizadas. A segunda refere-se ao entendimento de que a alfabetização e o letramento são a mesma coisa, tendo apenas nomes diferenciados, levando a continuar realizando atividades mecânicas e o uso do texto como atividade de leitura de escrita descontextualizada (RADVANSKEI, 2015, p. 205).

Nesse sentido, a autora chama a atenção para trabalhos contextualizados em que o professor alfabetizador tenha clareza sobre a concepção de língua que utiliza, clarificando os porquês de seus procedimentos e atitudes em suas práticas de sala de aula, para a organização de ações significativas e efetivas no trabalho com a língua.

Tedesco (2015) investiga de que maneira as formações do PNAIC e do PROUCA⁷ – em

7 O programa um computador por aluno (PROUCA) tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras mediante a utilização de computadores portáteis denominados *laptops* educacionais. Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010.

contextos digitais – contribuem para reflexão e melhoria da prática pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental e como vêm interferindo no cotidiano de uma escola pública municipal, da cidade de Fagundes Varela/RS. A pesquisa é qualitativa com base em observações, questionário e análise documental e a partir dos dados utiliza-se a análise textual discursiva. A pesquisadora constatou o comprometimento dos docentes com o ato de aprender e ensinar de maneira reflexiva, inovadora e qualitativa pelo uso das tecnologias digitais e o novo olhar para a aprendizagem de alunos – as formações auxiliam no desenvolvimento de competências e potencialidades para qualificar o fazer pedagógico no ciclo de alfabetização.

Na *Região Sudeste*, no estado de São Paulo, Scanfella (2013) analisa a resistência docente na “voz” de professoras alfabetizadoras em relação às ações políticas voltadas à alfabetização e materializadas em programas de formação continuada que visam a alterar as práticas docentes. A abordagem é qualitativa, de análise documental dos programas PROFA, Letra e vida e do Projeto Estudar pra valer implementados pela Secretaria Municipal de Educação do interior paulista a partir da década de 1990, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professoras experientes dos anos iniciais do ensino fundamental, que já alfabetizavam há pelo menos dez anos. Os resultados confirmam que as professoras mostraram-se resistentes ao manter procedimentos convencionais – apresentação do alfabeto, silabação, coordenação motora, letra cursiva – considerando-os mais adequados, à revelia das propostas institucionalizadas; nuances de resistência ao incorporarem aspectos relacionados ao letramento defendidos pelos programas; além disso, constatam-se dificuldades de se posicionarem perante a base teórica que tem direcionado suas práticas por meio de cursos e materiais dos programas. Demonstra-se, ainda, a necessidade de se ouvir a voz de professores no que se refere à melhoria da qualidade da formação docente (SCANFELLA, 2013).

Na pesquisa desenvolvida por Machado (2015), busca-se compreender a construção da docência de alfabetizadoras em início de carreira e como se configuram seus saberes em processo de formação continuada veiculados em narrativas num curso de formação online. A metodologia é qualitativa, amparada no estudo das narrativas de professores. Os resultados permitem configurar que o curso – Professores Iniciantes e Licenciando: Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa – oferecido pela Universidade Federal de São Carlos – São Carlos/SP, como espaço de formação e reflexão, traz contribuições para o desenvolvimento profissional das professoras, dentre os quais, citam-se: investigação de momentos significativos da escolarização/alfabetização; indícios de aprendizagem para compreender os saberes de suas ações pedagógicas no início de carreira; compreensão das práticas alfabetizadoras e saberes contribuindo para a carreira docente e a descoberta dos fatos que vivenciaram e que possibilitam a compreensão sobre si mesmo. Além disso, a autora pontua que, apesar desses avanços, “foi verificado que as docentes se sentem frustradas por não conseguirem colocar em prática os seus ideais devido à falta de condições físicas, materiais didáticos e ao grande número de alunos em sala de aula” (MACHADO, 2015, p. 124).

Em sua pesquisa, Souza (2015) objetiva analisar a concepção do trabalho docente nos programas de alfabetização continuada de alfabetizadores. Para isso, questiona como o trabalho docente tem sido concebido nos atuais programas de formação continuada de professores alfabetizadores. O estudo foi realizado a partir da análise documental de programas desenvolvidos no período de 2003 a 2014, tais como: PROFA, Letra e Vida, PRALER, Pró-Letramento, Ler e Escrever e PNAIC. Os resultados demonstram que o trabalho dos alfabetizadores é controlado, e eles são responsabilizados por resultados positivos em relação à aprendizagem dos seus alunos, o que gera desconforto entre esses profissionais (SOUZA, 2015).

No *nordeste*, especificamente na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE, encontra-se a tese de Gama (2014) que traz como objetivo compreender as relações entre a construção cotidiana de práticas docentes na alfabetização e os processos de formação continuada vivenciados por professoras alfabetizadoras. Os procedimentos utilizados na coleta de dados foram: entrevistas, observação etnográfica e entrevistas de autoconfrontação – reflexão do trabalhador em sua atuação. O resultado mostrou que a construção das práticas docentes se dá pela via da fabricação e ressignificação, utilizando-se de esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais, relacionais e subjetivos sedimentados no decorrer da vida. Ferreira (2015), da Universidade Federal de Sergipe, investigou as influências do PNAIC, eixo de matemática, na construção da prática pedagógica de um grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental do semiárido sergipano, pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, com questionários e entrevistas. Os resultados mostram que o programa agregou saberes à prática pedagógica do professor relacionados ao ensino da matemática e ao trabalho com estudantes no que se refere à apropriação dos conteúdos, bem como a reflexão sobre a prática e as trocas de saberes com os pares.

Na *região norte*, disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas, a pesquisa de Dolzane (2015) apresenta um estudo cartográfico do caminho realizado pelo PNAIC – em formato de gestão aberta⁸ – com auxílio de mediadores tecnológicos, desenvolvido no período de 2012 a 2014. O objetivo da pesquisa foi mapear e discutir as práticas pedagógicas realizadas em ambiente aberto com auxílio de mediadores tecnológicos. O resultado aponta para novas práticas que reconfiguram o papel das instituições de ensino quanto à gestão de programas de formação a partir do uso de tecnologias de comunicação digital, permitindo um trabalho transparente e participativo das ações a partir da gestão aberta em plataformas digitais. Dolzane (2015) alerta que trabalhar em ambientes virtuais de gestão aberta impõe uma nova dinâmica para a relação educativa virtual, distanciada de procedimentos tradicionais inoperantes na educação tradicional. Para tanto, a autora sugere que as práticas pedagógicas devem potencializar trocas entre os sujeitos a fim de que eles possam ocupar os espaços de cognição propostos pelas tecnologias, “na medida em que é evidente que a mera inclusão de tecnologias na educação não poderá gerar e sustentar processos de inteligência coletiva” (DOLZANE, 2015, p. 99).

Além dos trabalhos apresentados, recentemente, duas teses de ampla abrangência foram desenvolvidas sobre professores alfabetizadores. Uma delas, da pesquisadora Valiengo (2012), *Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representação de professores*, objetiva analisar as representações de professores capacitados no Programa Letra e vida – São Paulo/Brasil e no Programa Nacional de Ensino do Português – PNEP/Portugal; apresentar e discutir os programas de formação em São Paulo e em Portugal; e entender os impactos proporcionados pelas capacitações ocorridas nos programas de formação em suas atuações pedagógicas. A pesquisa é narrativa, realizada por meio de entrevistas com cinco professoras brasileiras e cinco professoras portuguesas com experiência em alfabetização. As análises dos documentos dos programas e das narrativas apontam como destaque positivo dos professores portugueses o fato

8 AVGP - Ambiente Virtual de Gestão Pedagógica do Programa PNAIC – Sistema informatizado para gestão do PNAIC. In. (DOLZANE, 2014, p 22).

de o formador do programa português ser um professor das séries iniciais do ensino básico; aumento das leituras e estratégias para realizá-las, tanto dos portugueses como brasileiros; manutenção da metodologia de trabalho utilizada para alfabetizar por parte da maioria dos entrevistados.

A outra tese foi a de Resende (2015), *Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em Língua Portuguesa do PNAIC*, em que analisou os pressupostos de linguagem, explícitos ou não, nos cadernos de formação em língua portuguesa dos anos 1, 2 e 3 das unidades 1 e 3 do PNAIC. A investigação é de cunho qualitativo, com metodologia da pesquisa documental, a partir de dois núcleos temáticos: concepção de linguagem/alfabetização e concepção de escrita. De acordo com Resende (2015), os documentos do PNAIC apresentam uma concepção de alfabetização comprometida com o apagamento da linguagem, desqualificando a aprendizagem e o domínio da linguagem escrita como um processo dialógico e dinâmico, capaz de promover saltos qualitativos e transformadores das funções psíquicas da criança. Quanto à concepção de escrita, os documentos enfatizam a consciência fonológica como requisito de alfabetização, pautando a escrita na codificação de fonemas em grafemas e não na aprendizagem da palavra signíca em contínuo movimento dialógico da linguagem humana. A tese evidenciada, de acordo com a autora, na provisoriedade do conhecimento científico, destaca

Que a proposta de alfabetização dos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa do PNAIC não contempla efetivamente a contra palavra das crianças para efetiva apropriação da linguagem escrita por enfatizar uma formação de professor alfabetizador no âmbito de como ensinar, quando ensinar, o que ensinar, que traduz em uma concepção de língua como conjunto de signos e escrita como representação da linguagem e não a escrita com uma linguagem (RESENDE, 2015, p. 157).

A autora faz uma ressalva à teoria utilizada nos cadernos do PNAIC quanto à proposta de alfabetização sugerindo uma revisão do que se entende por alfabetização, bem como a efetivação desta no contexto escolar, para que possa favorecer a aprendizagem do aluno.

Os resultados e análises das pesquisas

As pesquisas realizadas no período de 2012 a 2015 apresentam resultados importantes do ponto de vista dos avanços e necessidades do PNAIC cuja análise do estado da arte levou a três aspectos que se apresentam como indicadores das demandas advindas dessa análise. O primeiro aspecto remete às *políticas públicas*. A ênfase nesse sentido foi a constatação positiva dos impactos do PNAIC no município de Anastácio/RS, pela inexistência de ações norteadoras para alfabetização, destacou o relevante papel dos professores alfabetizadores para a qualidade da educação brasileira, muitas vezes não reconhecidos pelos próprios professores conforme Viédes (2015). Em Porto Alegre/RS, identificou-se a necessidade de compreensão da ação supervisora no contexto de Estado, desafiando a superação dos limites na formação dos alfabetizadores pela especificidade do trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse indicativo implica *em pertencimento* dos professores, nos processos participativos e decisórios quando da elaboração das políticas públicas educacionais (LEIRIAS, 2012). A alfabetização não atingiu um nível de leitura e escrita dos estudantes brasileiros e isso tem incentivado o

governo federal a criar iniciativas para alfabetização, como é o caso do PNAIC, assim constatou Rosa (2014). A conclusão de Dolzane (2015) aponta para novas práticas de gestão a partir do uso de tecnologias de comunicação digital, favorecendo um trabalho participativo a partir da gestão aberta em plataformas digitais, entretanto, impõe uma nova dinâmica para a relação educativa virtual sugerindo que as práticas pedagógicas devem potencializar trocas entre os sujeitos para melhor aproveitamento desse recurso.

O segundo aspecto se refere à *formação dos professores alfabetizadores* em que se constata que a construção do professor alfabetizador se dá nas relações sociais, em práticas educativas e no diálogo com as teorizações dos estudos e que do ponto de vista social alfabetizar pressupõe ir além das concepções e práticas que os professores já possuem, alerta Radvanskei (2015). As conclusões apontadas por Souza (2014) indicam que os cadernos de formação continuada do PNAIC apresentam condições incipientes para fornecer ao professor alfabetizador elementos e condições suficientes para ele realizar a atividade de ensino e para ampliar as possibilidades da aprendizagem da criança. A descoberta de Tedesco (2015) indica que as formações do PNAIC e do PROUCA auxiliam no desenvolvimento de competências profissionais na alfabetização, constatando comprometimento dos docentes no ato de aprender e ensinar por meio da reflexividade agregada ao uso das tecnologias digitais. Corroboram com essa ideia os resultados de Ferreira (2015), que mostram que o PNAIC agregou saberes à docência, quanto à apropriação dos conteúdos e à reflexão sobre a prática possibilitando trocas de saberes entre os pares. Os resultados encontrados por Souza (2015) demonstram que o trabalho dos alfabetizadores é controlado e que eles são responsabilizados por resultados positivos em relação à aprendizagem dos seus alunos, o que gera desconforto entre esses profissionais. Inferiu-se que o curso para professores iniciantes traz contribuições para o desenvolvimento profissional docente quanto à investigação significativa da escolarização/alfabetização; indícios de aprendizagem para compreender ações pedagógicas; descoberta de significados dos fatos que vivenciaram e favorecem o autoconhecimento, mas pontua a frustração dos docentes quanto às condições de trabalho na escola, assim, retrata Machado (2015). Em sua tese, Gama (2014) mostrou que a construção das práticas docentes acontece pela fabricação e ressignificação de esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais, relacionais e subjetivos sedimentados no decorrer da vida. A pesquisa que investigou programas de alfabetização no Brasil e em Portugal trouxe como aspecto relevante que em Portugal os formadores dos programas são efetivamente professores das séries iniciais do ensino básico. Além disso, Valiengo (2012) constatou aumento das leituras e estratégias para realizá-las, tanto dos portugueses como brasileiros, e a manutenção por parte da maioria dos entrevistados da metodologia de trabalho utilizada para alfabetizar. Da mesma forma, Scanfella (2013) confirma que as práticas constituídas pelos saberes experienciais anteriores às formações de professores causam resistências e manutenção dos procedimentos convencionais de alfabetização, considerando-os mais adequados, à revelia das propostas institucionalizadas, demonstrando a necessidade de se ouvir a voz dos professores quanto à melhoria da formação docente.

Colabora com o terceiro aspecto, *concepção teórica do programa*, a tese que identifica que a proposta de alfabetização dos cadernos de formação de língua portuguesa do PNAIC enfatizam uma formação de professor no âmbito do *como ensinar, quando ensinar, o que ensinar*, que traduz uma concepção de língua como conjunto de signos e a escrita como representação da linguagem e não a escrita com uma linguagem. Resende (2015) defende a alfabetização balizada nas possibilidades de interlocução e compreensão da linguagem escrita, em processo contínuo de embates, retrocessos, avanços repletos de sentido *do para*

que, o que, para quem ler e escrever, em que a escrita seja uma linguagem inconclusa que atravessa o tecido dialógico da vida humana. Sousa (2014) e Scanfella (2013) consideram em seus resultados que professores alfabetizadores têm dificuldades em se posicionar quanto aos fundamentos teóricos de suas práticas a partir dos cursos e materiais de programas públicos institucionais. Por fim, Sousa (2014) averiguou divergências teóricas entre os programas Alfa e Beto e PNAIC no que se refere à alfabetização, ao letramento, à avaliação e à formação de professores.

Frente a esse cenário, quanto a *políticas públicas*, pode-se dizer que o PNAIC contribui parcialmente com os professores pela inexistência de ações para alfabetização, mesmo porque a alfabetização brasileira ainda não atingiu nível satisfatório de leitura e escrita. Reconhece-se que a formação *continuada de professores alfabetizadores do PNAIC* deve apresentar encaminhamentos conforme os apresentados por Nóvoa (1991), como valorizar as atividades de autoformação participada e de formação mútua; alicerçar-se em uma reflexão na e sobre a prática; incentivar a participação dos professores em programas e em redes de colaboração; capitalizar as experiências inovadoras e as redes de cooperação existentes nos sistemas. Quanto à *teoria*, os resultados chamam a atenção para que a formação amplie as discussões de forma que o professor conheça a teoria em que está inserido como um processo contínuo de embates e avanços.

Os estudos acompanham as orientações da literatura (GARCÍA, 2009; CONTRERAS, 2002; IMBERNÓN, 2011) em que dentre os diversos conceitos e análises entende-se que a formação de professores deve-se pautar em um processo intencional, planejado e sistêmico, considerando as vivências, as crenças e os preconceitos dos professores, porque esses aspectos irão afetar a aprendizagem da docência, permitir ou dificultar as efetivas mudanças. Assim, os estudos contínuos devem possibilitar o desenvolvimento intelectual e, além da reflexão sobre a prática docente, auxiliar o professor a aprender, a interpretar e a compreender a educação e o contexto social no qual está inserido. Essa formação deve, ainda, favorecer a criação de uma identidade docente para que os professores sejam sujeitos da sua formação e não objetos dela, como instrumentos manipuláveis nas mãos de outros.

Por fim, considera-se importante conhecer, compreender e analisar o PNAIC, uma vez que as pesquisas acadêmicas apontam que o programa traz contribuições à prática dos professores (FERREIRA, 2015; SOUSA, 2014; TEDESCO, 2015) e os atende de forma positiva, uma vez que não há registros de outra proposta estruturada de alfabetização (VIEDES, 2015). Presume-se que com o programa os professores organizem melhor o estudo; constata-se, ainda, diálogos formativos e avanços nas concepções e práticas docentes já conhecidas pelos professores (RADVANSKEI, 2015). Nessas pesquisas é possível perceber alguns empecilhos que afetam a formação do professor, dentre eles destaca-se o trabalho alfabetizador controlado, que causa desconforto aos professores (SOUZA, 2015); professores resistentes às mudanças e indiferentes às propostas institucionalizadas (SCANFELLA, 2013; VALIENGO, 2012); significações fragmentadas entre alfabetização e letramento (RADVANSKEI, 2015); desqualificação da aprendizagem diante da concepção de alfabetização dos cadernos do PNAIC, a qual demanda uma revisão teórica mais acentuada (RESENDE, 2015). Diante das contribuições e empecilhos observados, faz-se necessário ampliar os estudos acadêmicos a respeito do programa, sobretudo ouvir a voz dos professores, considerando-os como subsídios para o alinhamento da formação continuada de professores, desenvolvimento profissional e prática docente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação.** Brasília, DF, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação.** Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, 20 dez. 1996.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Diário Oficial da União, n. 129, 5 julh. 2012.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1.458**, de 14 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União, n. 243, 18 dez. 2012.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 90**, de 6 de fevereiro de 2013. Diário Oficial da União, n. 27, 7 fev. 2013.

CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. **Resolução nº 4**, 27 fev. 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DOLZANE, M. I. F. **Estratégias pedagógicas e gerenciamento aberto: uma análise cartográfica dos novos formatos de acompanhamento de ações pedagógicas no campo da formação continuada de professores.** 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

FERREIRA, A. P. A. **O que os professores da rede pública estadual do semiárido sergipano dizem sobre o PNAIC – eixo matemática.** 2015. 94f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2015.

GAMA, Y. M. S. da. **Construção das práticas de alfabetização:** elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. 2014. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, M. C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ; M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEIRIAS, C. M. **Formação continuada com professores alfabetizadores:** possibilidades da ação supervisora. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MACHADO, M. F. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira:** narrativas e saberes em curso de formação continuada online. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: REALIDADES E PERSPECTIVAS. **Anais.** Aveiro. Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

RADVANSKEI, S. de F. **A construção da docência de alfabetizadoras de Araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsividade:** possibilidades e influências da formação continuada. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

RESENDE, V. A. D. L. de. **Análise dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.** 2015. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 2015.

ROSA, K. S. da. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa:** repercussões da Provinha Brasil. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen. 2014.

SCANFELLA, A. T. **Mudanças na alfabetização e docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental:** implicações das medidas políticas na prática pedagógica. 2013. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Campus de Araraquara, São Paulo, 2013.

SOUSA, S. N. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: cores e tom da alfabetização com os programas “Alfa” e “Beto” e PNAIC.** 2014. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato grosso do Sul, Campo Grande. 2014.

SOUZA, E. E. P. de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 2014. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, T. P. **O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores.** 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2015.

TEDESCO, S. **Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública.** 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

VIÉDES, S. C. A. **Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio – MS.** 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2015.

VALIENGO, A. **Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representação de professores.** 2012. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 2012.

4. Transdisciplinaridade: uma religação emergente no cenário contemporâneo

Kênia Paulino

Maria José de Pinho

O cenário educacional tem sido espaço de trabalhos de diversas naturezas no intuito de atender às demandas da sociedade atual e, em alguns casos, voltam sua atenção também para as incertezas em relação ao futuro. No entanto, poucas instituições educativas têm compreendido a importância de rever seus objetivos, planos e metas para, a partir de um novo olhar, desenvolver uma educação compartilhada, humana, comprometida com a vida e mobilizada por uma consciência planetária.

Essa visão diferenciada que busca a integração humana, social e ambiental, faz parte da recente perspectiva transdisciplinar. Nesse sentido, este texto tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a perspectiva de transdisciplinaridade que valoriza a religação dos conhecimentos e a interligação da vida numa dimensão planetária.

O que se apresenta de diferente é o olhar, a amplitude que tal ótica contempla com sua natureza de ser, fazer e conviver, ou seja, nas dimensões ontológica, metodológica e epistemológica no contexto das práticas pedagógicas educativas. Um cenário de construções e desconstruções como bases para o futuro.

Na perspectiva transitória, a transdisciplinaridade não é fragmentada e não atua de forma disciplinar. Não que ela dispense a disciplinaridade, mas não compactua com a visão disciplinar a partir de um fim em si mesma, sem nenhuma relação entre as disciplinas, além de não apresentar aberturas para ligações ou transições a serem descobertas.

O início de um tear transdisciplinar

As transições no contexto educativo ocorrem a partir de múltiplos cenários e intensas discussões num espaço de tempo imprevisível. Assim, é importante conhecer um pouco sobre o enfoque transdisciplinar recentemente surgido no campo educacional com a palavra “transdisciplinaridade” – especificamente em 1970, com um novo termo, quando “[...] Piaget, o pronunciou no I Seminário Internacional sobre a Pluridisciplinaridade e a Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice (França), de 7 a 12 de setembro de 1970” (SANTOS; SANTOS; SOMMERMAN, 2009, p. 61). Ao buscarem ir além da interdisciplinaridade, não se deram conta naquele momento – ou pelo menos não o esclareceram – do significado de transcender os campos disciplinares, nem de valorizar os diversos saberes, visto que as concepções foram se configurando com o amadurecimento das ideias (SANTOS; SANTOS; SOMMERMAN, 2009).

A partir de então, de forma ainda um pouco superficial, começaram as discussões sobre essa nova perspectiva; só depois de 24 anos, em 1994, realizou-se o I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade em Arrábida, Portugal. Depois, em 2005, o II Congresso Mundial, no Brasil, em Vitória/Vila Velha (SANTOS; SANTOS; SOMMERMAN, 2009). O primeiro evento voltado para as discussões transdisciplinares resultou na Carta da Transdisciplinaridade (publicada no ano do evento, em 1994); desde então, vários estudiosos têm discutido a concepção de

transdisciplinaridade no campo educacional como um dos caminhos para compreender o mundo contemporâneo.

Quanto à transdisciplinaridade, para Nicolescu (1999, p. 51, grifos do autor), “[...] como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

Essa percepção referente aos espaços que existem entre as disciplinas foge do pensamento clássico, uma vez que não se pode ver um objeto, mas o olhar transdisciplinar enxerga muito mais do que as disciplinas apresentam, percebe aberturas que interligam diversos saberes.

Nessa compreensão, o “Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação” (TORRE et al., 2008, p. 31) explicita que “[...] a transdisciplinaridade não é um mero movimento epistemológico, disciplinar ou cultural; é antes de tudo, um novo olhar que tem sua projeção na vida e no âmbito social”.

A transdisciplinaridade é ainda mais: é a valorização dos diferentes saberes que compõem a vida planetária a partir do olhar interligador segundo o qual se considera que nada está separado ou isolado de tudo que é vida. Assim, além de transitar, também se percebe algo mais que dois pontos distintos, mais que dois objetos separados – consegue-se ir à frente e ver a ponte que liga esses pontos. Para Nicolescu (1999), essa percepção entre dois objetos é o terceiro termo que o sujeito visualiza no meio de dois campos.

Nessa concepção, a visão moderna predominante no século XX não se adequa à contemporaneidade para atender à complexidade de diferentes dimensões humanas, pois o pensamento moderno compreende apenas o que se vê de concreto e isolado, o reconhecido objetivamente pela ciência, e sempre a partir de dualidades opostas em um único nível de realidade, sem considerar a percepção do sujeito.

Segundo Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade corre diferentes riscos, como qualquer outra concepção, pois não é por ser uma visão diferenciada e agregadora que será boa o suficiente para ser perfeita como novo modelo para a educação. Ela pode ser interpretada de maneiras equivocadas em seu significado, uma vez que a transdisciplinaridade propicia nova proposta de diálogo entre as disciplinas, tanto nas dimensões culturais, históricas, quanto nas epistemológicas, de que ainda não se falava.

É uma concepção com um olhar ampliado, buscando a reconstrução e a integração de velhas e novas pontes, criando e recriando novas perspectivas que redimensionarão o contexto educativo antes desenganado, mas que agora reacende a chama do encantamento (NICOLESCU, 1999).

Essa visão transita em um mundo cheio de avanços espantosos, pois se trata da cibernética, da informática e da consciência humana, que cada vez mais busca a “[...] eficácia pela eficácia” (NICOLESCU, 1999, p. 16) sem reconsiderar as consequências que essa procura pode introduzir na vida humana, social, cultural e planetária. E assim propicia a própria destruição: são valores que resultam nocivos para o ser humano, percorrendo o caminho da frieza humanística em busca do próprio crescimento econômico, do poderio, independentemente do sacrifício necessário para chegar ao topo, resultando na perda de valores humanos, sociais, culturais e ambientais outrora sagrados.

Nesse cenário de caos, a transdisciplinaridade busca novos olhares, transpassando barreiras e interconectando saberes com a vida. Para tanto, através dos diferentes níveis

de realidade é possível ter uma nova percepção da vida, uma vez que se compreende o tempo como elemento que explica esses níveis, ou seja, percebe-se o passado, o presente e o futuro como momentos que compõem o breve presente e logo se transformam em história.

A transdisciplinaridade na dimensão educacional

Para entender o cenário educativo e ter atitudes transformadoras, é importante contar com essa abordagem transdisciplinar, ainda mais por se tratar de uma abordagem que integra o ser, o conhecer e o fazer como elementos que formam a completude da compreensão da realidade. Segundo Nicolescu (1999), a pesquisa transdisciplinar apresenta três pilares nas dimensões epistemológica e metodológica: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade, os quais, ao serem explicitados, revelam também a ontologia a partir dos níveis de percepção.

Sommerman (2011) reafirma que desses três pilares surgem a epistemologia e a metodologia da investigação transdisciplinar. Para Moraes (2010), as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica são interligadas e interconectadas, visto que envolvem o ser, o conhecer e o fazer, em que um não se isola do outro. A autora assinala, ainda, que essa perspectiva trans “[...] é reconhecida como um princípio epistemológico que implica uma *atitude* de abertura do espírito humano ao vivenciar um processo que envolve uma lógica diferente, uma maneira de pensar mais elaborada [...] e depurada da realidade para que ela se faça presente” (MORAES, 2008, p.119-120, grifo da autora).

Para compreender esse mundo complexo, é preciso ver a transdisciplinaridade conectada com as suas dimensões, pois o fazer (metodológico) não se dissocia do ser (ontológico) enquanto sujeito que age, assim como, para esse sujeito fazer algo, ele precisa se conhecer (epistemológico), apropriar-se do saber, porquanto, “[...] todo CONHECER é inseparável do SER e do FAZER” (MORAES, 2014, p. 25, grifos da autora).

Nesse sentido, os níveis de realidade são apresentados como primeiro pilar para conhecer a vida e compreender o mundo presente. Assim, “[...] deve-se entender por *nível de Realidade*, um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais [...]” (NICOLESCU, 1999, p. 29, grifos do autor).

Na coexistência de diferentes mundos com os níveis de realidade surge a lógica do terceiro incluído, ao compreender que “[...] a mecânica quântica não pode ser substituída por uma teoria mais preditível. Devemos nos habituar à coexistência paradoxal da reversibilidade e da irreversibilidade do tempo, um dos aspectos da existência de diferentes níveis de Realidade [...]” (NICOLESCU, 1999, p. 32). Ao mesmo tempo em que se entende que o tempo passado não volta mais, lança-se mão da mente para lembrar o que se passou e fazer-se presente. Essa aceção é uma forma de entender as portas que favorecem o ir e vir por realidades diferentes a partir de variadas dimensões.

Percebem-se as diferenças e a coexistência entre passado e futuro fazendo parte do presente. Assim, vê-se que não há apenas dois tempos opostos, mas há também um terceiro tempo, a convivência de dois diferentes formando esse terceiro. Essa concepção busca entender o significado desse referido terceiro termo, ou terceiro incluído.

Segundo Nicolescu (1999, p. 36, grifos do autor), “[...] a compreensão do axioma do terceiro incluído – *existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A* – fica totalmente clara quando é introduzida a noção de níveis de Realidade”. Essa lógica na contemporaneidade propicia a compreensão de uma realidade complexa, visto que se percebe uma comunidade educativa a partir de seus múltiplos contextos, sem que um seja oposto ao outro. E, ainda, sem que seja excluído, pois é importante entender a complementaridade, ao invés de vê-los como separados em um olhar de certo ou errado, bom ou ruim, entre outras dualidades.

Segundo Petraglia (2012, p. 143), “[...] o pensamento complexo que nutre e é nutrido pela transdisciplinaridade baseia-se em um paradigma que ao mesmo tempo em que separa, também associa”. Nessa compreensão, Nicolescu (1999, p. 38, grifo do autor) explicita, ainda, que “[...] a lógica do terceiro incluído é uma lógica da complexidade e até mesmo, talvez, *sua* lógica privilegiada, na medida em que permite atravessar de maneira coerente os diferentes campos do conhecimento”.

Essa lógica transita no campo da complexidade e também o complementa a partir de sua percepção da realidade ao incluir diferentes níveis e agregar diversos campos como não contraditórios. Em dois lados: a simplicidade de um; e a complexidade do outro, mas vai além dessa compreensão percebendo que entre os dois há o terceiro, o sujeito como o terceiro incluído (MORAES, 2015), uma visão de integração entre a complexidade, a simplicidade e o indivíduo, com sua percepção que se origina com as influências tanto extrínsecas quanto intrínsecas.

Não há uma regra para a visão de terceiro incluído, pois nem sempre será o indivíduo que se encontrará no terceiro termo, dependerá do contexto e de seus elementos para se vir o que será o “T” (terceiro incluído), mas vê-se que a percepção do sujeito interligada ao objeto propicia a compreensão e a identificação do “T”.

Conforme Nicolescu (1999, p. 62, grifos do autor), “[...] as palavras *três* e *trans* tem (*sic*) a mesma raiz etimológica: ‘três’ significa ‘a transgressão do dois, o que vai além do dois’. A transdisciplinaridade é a transgressão da dualidade/objetividade, [...] pela unidade aberta que engloba tanto o Universo como o ser humano [...]”, percebendo-se, assim, que a realidade se apresenta em diferentes faces; entretanto, todas compõem a vida planetária, uma vez que “[...] não se tem uma Verdade última e absoluta, mas verdades sempre relativas e passíveis de mudanças no decorrer do tempo” (SANTOS, 2009, p. 23).

Diante de diferentes faces e diversos níveis de realidade observa-se também a proliferação do conhecimento através das tecnologias propiciando oportunidade ímpar, de que muitos não conseguem usufruir, uma vez que não se sustenta em si mesma uma informação sem uma compreensão em articulação com outros conhecimentos e em determinado contexto com diálogos. Logo, a discussão que integra diversos saberes e diferentes visões de forma contextualizada faz o conhecimento ter sentido para aquele que o busca. Nessa compreensão se valorizam as relações sociais que se constroem em variados contextos, principalmente no educativo.

As diferentes flechas de um mesmo arco

Em busca de novas aprendizagens, diferentes abordagens do conhecimento foram se modificando a partir do viés disciplinar, como: pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Nesse caminho, a pluridisciplinaridade surgiu com o objetivo de superar a fragmentação entre as disciplinas afins; no entanto essas disciplinas permaneciam com fronteiras, fechando-se em si mesmas (SANTOS et al., 2014).

Entretanto, a interdisciplinaridade dialoga com outras disciplinas no âmbito metodológico, a partir dos conhecimentos científicos que cada disciplina propicia com suas especificidades, pois se entende, com Pinho e Magalhães (2013, p. 305), “[...] que o caminho interdisciplinar seja amplo no seu contexto e revela um quadro que precisa ser redefinido e ampliado”.

Diante dessas duas abordagens, pluridisciplinar e interdisciplinar, a transdisciplinaridade não é compreendida como uma ótica oposta a elas, mas faz parte do conjunto das quatro: “*a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento [...] a pesquisa transdisciplinar não é antagonista mas complementar [...]*” (NICOLESCU, 1999, p. 53, grifos do autor).

Essa integração não significa que elas tenham as mesmas finalidades, pois a ótica transdisciplinar “[...] é radicalmente distinta da pluri e da interdisciplinaridade por sua finalidade: a compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar” (NICOLESCU, 1999, p. 53).

De acordo com o autor, a transdisciplinaridade vai além dos métodos e dos conhecimentos científicos: busca-se compreender a dimensão atual em sua amplitude e complexidade de ser, ao perceber portas nas disciplinas, ver pontes entre elas; ao transitar e interligar diversos saberes que fazem parte da vida no planeta e levam a perceber, no contexto analisado, que os elementos constituintes do meio social, ambiental, humano e cultural, têm sentido interconectados entre si mesmos.

A realidade também não é compreendida a partir de um único nível: a lógica do terceiro incluído sinaliza que há multidimensionalidade ao perceber que há mais que dois lados, compreendendo que “[...] o conjunto dos níveis de Realidade e sua zona complementar de não-resistência constituem o *Objeto* transdisciplinar” (NICOLESCU, 1999, p. 61, grifo do autor).

Assim, na ótica transdisciplinar, uma realidade é composta por uma diversidade complexa e também possui a unidade aberta, ou seja, os diversos níveis de realidade não se apresentam de forma simplificada e fechada em si mesmos, mas só existem porque coexistem e têm abertura para que se transite de um nível para outro a partir de seus elementos complexos.

De acordo com Nicolescu (1999, p. 61, grifos do autor), “[...] os diferentes níveis de Realidade são acessíveis ao conhecimento humano graças à existência de diferentes *níveis de percepção*, que se acham em correspondência biunívoca com os níveis de Realidade [...]”. Propiciam, assim, um olhar global que não finda devido à amplitude complexa da realidade.

Essa atitude de percepção só é possível a partir de um ser que pode ver, pensar e agir conscientemente, uma vez que (NICOLESCU, 1999, p. 61, grifos do autor) “[...] o conjunto dos níveis de percepção e sua zona complementar de não-resistência constituem o *Sujeito* transdisciplinar”. Assim, encontra-se um objeto transdisciplinar quando o sujeito tem a mesma visão dentro de si, ou seja, não é possível encontrar o objeto transdisciplinar se o sujeito não for transdisciplinar.

Para tanto, “[...] a unidade aberta entre o Objeto transdisciplinar e o Sujeito transdisciplinar se traduz pela orientação coerente do fluxo de informação que atravessa os níveis de Realidade e pelo fluxo de consciência que atravessa os níveis de percepção [...]” (NICOLESCU, 1999, p. 63), trazendo a mesma visão de importância, de forma coerente para a vivência no mundo.

Diante disso, percebe-se que “[...] o acordo entre Sujeito e Objeto pressupõe uma harmonização entre o espaço exterior da efetividade e o espaço interior da afetividade. *Tanto efetividade como afetividade* deveriam ser as palavras de ordem de um projeto de civilização proporcional aos desafios de nosso tempo” (NICOLESCU, 1999, p. 94, grifos do autor). Uma mudança necessária para um contexto desumano em que a eficiência está acima de qualquer coisa ou de qualquer um. Conseqüentemente, a natureza, a sociedade e o ser humano têm sofrido muito, pois têm sua vida intrínseca desconsiderada. Esse desrespeito com o interior e o exterior tem resultado em grande caos planetário. A perspectiva transdisciplinar procura valorizar diferentes saberes, diferentes níveis de realidade e de percepção.

No entanto, essa valorização não se caracteriza como homogeneização, que reduz tudo a um só; ao contrário, cada um é valorizado com seus aspectos de pluralidades complexas, pois é essa complexidade que propicia aberturas para a integração pelas pontes do conhecimento. Integração essa que pode existir a partir do equilíbrio entre as diferentes dimensões, bem como entre a efetividade e a afetividade, pois “[...] o conhecimento é subjetivo e objetivo a um só tempo [...]” (SANTOS; SANTOS; SOMMERMAN, 2009, p. 75).

Essa ação transdisciplinar ocorre diante da descontinuidade entre os níveis de realidade, pois, se romperem com essa ótica e uniformizarem-se todos os níveis de realidade e de percepção tornando-os homogêneos, eles se reduzirão a um só nível e perder-se-á a abertura de cada um. Assim não haverá pontes entre eles, limitando-se cada qual a si mesmo. Nesse caminho, poder-se-ia dizer que se retornaria à concepção da simplicidade e da disciplinaridade e não se poderia mais dispor de perspectivas de compreensão do mundo contemporâneo interligado.

Nesse sentido, compreende-se que a transdisciplinaridade tem uma visão diferenciada, valoriza e articula diversos saberes nas diferentes dimensões a partir de variadas percepções, preservando a pluralidade complexa de cada dimensão e de cada percepção. Esse preservar é reconhecer, respeitar e ainda mergulhar em sua complexidade para encontrar o elemento ou até mesmo os elementos que são despercebidos por muitos, bem como os invisíveis que apontam caminhos, pontes que podem ligar a outros campos possibilitando, assim, a prévia compreensão do mundo presente. Prévia porque se discute a concepção de um mundo mutável, supercomplexo, que acopla diversos níveis, objetos e sujeitos, cada qual com sua complexidade interior e envolvido com a do seu exterior, integrando-se todos, sem se transformar em um só nem se opor a algum, mas mantendo perceptível a essencialidade de cada um.

A transdisciplinaridade tem a visão de reconhecimento e valorização da diversidade, entretanto não significa que seja sem rigor, pois, de acordo com o art. 14 da Carta da Transdisciplinaridade, “[...] rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da visão transdisciplinar [...]” (TORRE; PUJOL; MORAES, 2013, p. 26).

A trans se sustenta pela preservação do rigor em relação aos argumentos referentes à vida, assim como o rigor também à abertura, a qual significa, na ótica transdisciplinar, que está sempre aberta ao novo, às mudanças, ao diferente. É uma abertura que propicia a transição que os integra. Assim, complementando essa preservação está a tolerância, que procura compreender que existem diversas ideias, concepções diferentes e até mesmo opostas à da

perspectiva trans. No entanto, tolera-se como composição complexa do mundo presente. A atitude transdisciplinar caminha com rigor, abertura e tolerância, referente tanto a sua visão quanto a sua posição em relação a outras, reconhecendo os aspectos da interioridade e da exterioridade humanas com dimensões diferentes que fazem parte de um mesmo tempo (NICOLESCU, 1999).

As disciplinas não são descartadas por estarem nesse formato de produção do conhecimento, entretanto elas podem ser partícipes de práticas transdisciplinares, uma vez que a trans parte do que já existe e busca encontrar sua abertura e o que integra tanto o objeto quanto o sujeito trans. O que difere encontra-se no ser educativo, ao desenvolver práticas pedagógicas em que se integram diversas dimensões humanas e planetárias.

Assim, na própria disciplina pode haver atitudes transdisciplinares, que, segundo Nicolescu (1999, p. 132), serão de maior ou menor intensidade de acordo com a “[...] adoção dos três pilares metodológicos da transdisciplinaridade: os níveis de Realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade [...]” propiciando em cada disciplina o descobrimento de novas compreensões que ela própria não poderia perceber devido a seu isolamento natural. Essa perspectiva trans traz os conhecimentos da disciplina para serem conectados com a vida e percebem-se novos sentidos que aqueles saberes têm.

Tem havido uma crise educacional devido aos desencontros entre os conflitos contemporâneos e os meios de compreensão e ação baseados no século XX. No ato educativo, essa distorção entre o presente e o passado impossibilita a evolução educacional num mundo mutável, pois são idas e voltas que, ao mesmo tempo, fazem retroceder ao invés de avançar, uma vez que se nega a perceber as mudanças do presente e sua complexidade atual, para ver apenas o que passou.

Essas atitudes muitas vezes partem de indivíduos que não conseguem ter visão e atitude transdisciplinar, pois não se abrem ao novo, receiam a ideia das mudanças, do inesperado, daquilo que sai de seu controle, como compreensão de conhecimentos já apropriados por eles. Para tanto, o indivíduo fecha-se em si mesmo e vive a crise interior por não conseguir entender o presente e muito menos atender a sua complexidade enquanto conectada com a vida intrínseca e extrínseca, humana, social, ambiental e cultural.

De acordo com Nicolescu, “[...] o advento de uma cultura transdisciplinar, que poderá contribuir para a eliminação das tensões que ameaçam a vida em nosso planeta, é impossível sem um novo tipo de educação, que leve em conta *todas* as dimensões do ser humano” (1999, p. 141, grifo do autor). O cenário escolar aberto às mudanças tanto interiores quanto exteriores no desenvolvimento de práticas pedagógicas que integram vidas e saberes curriculares podem propiciar transformações que se articulem ao presente século para o enfrentamento das adversidades.

Os pilares da educação nas lentes transdisciplinares

As tensões do mundo e suas limitações na ação educacional passaram por diversas discussões por parte de vários estudiosos no período da modernidade por compreenderem que tanto a vida individual quanto a social são estruturadas pela educação. Assim, elaboraram um relatório sobre os quatro pilares para uma nova forma de educação para o século XXI, que se sintetizou em: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto

e aprender a ser. Esse relatório foi produzido pelo Comitê Internacional em parceria com a Unesco e dirigido por Jacques Delors (NICOLESCU, 1999).

O aprender a conhecer está ligado à busca do conhecimento a partir de suas próprias inquietações, de seus questionamentos, negando-se a respostas prontas e também a certezas absolutas, mas procurando conhecimento científico, empírico, cultural, ambiental, religioso, social, político, econômico, entre outros. Entretanto, busca ir além na perspectiva trans; procura conhecer o novo e fazer pontes, interligando saberes que propiciarão novos conhecimentos (NICOLESCU, 1999).

O segundo pilar, aprender a fazer, refere-se à profissão, à atuação. No entanto, é claro que também não significa a superespecialização, e ainda se percebe o perigo que o ser humano tem passado com as mudanças velozmente ocorridas em decorrência da evolução tecnológica: profissões podem ser extintas e a falta de abertura em relação às novas aprendizagens gera conflitos e sofrimentos (NICOLESCU, 1999). Na ótica transdisciplinar, o “[...] aprender a fazer é um aprendizado da *criatividade*. Fazer também significa fazer o novo, criar, trazer suas potencialidades criativas à luz” (NICOLESCU, 1999, p. 144, grifo do autor).

O terceiro pilar do novo advento educacional para o presente século é o aprender a viver em conjunto: trata-se de reconhecer e valorizar o outro, em suas convicções tanto interiores quanto exteriores, buscando o equilíbrio das relações que compõem a harmonia da integração de uma coletividade.

Essa harmonia no âmbito educacional não flui com a tolerância, mas sim depende de encontrar a si mesmo na expressão do outro; ou seja, perceber-se a si mesmo e também se ver no outro, complementando suas aceções, fortalecendo sua visão transdisciplinar, pois “[...] a atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional nos permitirá assim aprofundar melhor nossa própria cultura, defender melhor nossos interesses nacionais, respeitar melhor nossas próprias convicções religiosas ou políticas” (NICOLESCU, 1999, p. 145).

O quarto e último pilar, contudo, não é um fechar-se, é o aprender a ser. Ele perpassa primeiramente pelo conhecimento de si mesmo, de seu ser, por meio do questionamento de sua concepção, suas crenças, suas fraquezas e potencialidades, entre outros aspectos. Para Nicolescu (1999, p. 146, grifos do autor), “[...] aprender a ser é um aprendizado permanente no qual o educador informa o educando tanto quanto o educando informa o educador. *A construção de uma pessoa passa inevitavelmente por uma dimensão transpessoal*”. O sujeito passa a ser educador de si mesmo e, ao mesmo tempo, educando de si mesmo, ou seja, educador e educando se encontram na mesma dimensão.

Os quatro pilares se inter-relacionam uma vez que a falta de um compromete a visão global dessa perspectiva educativa transdisciplinar; entretanto, a visão educacional pode complementar essa relação ao perceber “[...] que a inteligência assimila muito mais rapidamente e muito melhor os saberes quando *compreendidos* também com o corpo e com o sentimento” (NICOLESCU, 1999, p. 148, grifo do autor).

Compreende-se a importância da valorização da emoção interligada com a razão, o que pode propiciar mais leveza e saberes que darão sentido à vida planetária. Essa relação dos quatro pilares da educação, na concepção de Moraes e Torre (2004), também tem o reconhecimento da emoção: eles afirmam que os quatro se interligam com um elemento a mais, o coração.

Para concluir, a transdisciplinaridade propicia ir além de diferentes contextos, possibilita a visão de uma educação transformadora, que busca a interligação do conhecimento – outrora

fragmentado – de forma global e formadora em sua prática educativa. Uma vez que, ao se trabalhar com conceitos e práticas que tenham abertura para integrações e mudanças na forma de pensar e agir no cenário educacional e na sociedade em geral já se está movendo transdisciplinarmente.

Percebe-se que essa ação educadora é desenvolvida por um educador que tem a visão transdisciplinar a partir da perspectiva articuladora. Nesse cenário de ensino, no que se refere à interligação do conhecimento, trata-se primeiro de uma mudança interior do ser que consequentemente refletirá no exterior, para que o fazer seja integralmente conectado com saberes, olhares e vidas numa dimensão planetária.

Para tanto, trata-se de uma educação que busca construir junto, com o outro, com o meio ambiente e consigo mesmo, a vida com um olhar mais ampliado em que tudo está conectado e interligado com o planeta. Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade se liga ao objetivo de reaprender a viver conectado com a natureza, uma interligação entre sujeito e ambiente, a formação integral humana, visto que o ser humano está interligado ao outro, ao ambiente, à cultura, a sociedade e a si mesmo.

Referências

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, M. C.; Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 21-62.

MORAES, M. C. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (Org.). **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 21-42.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papirus, 2015.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PETRAGLIA, I. Educação e complexidade – os sete saberes na prática pedagógica. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. da C. de. (Org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 129-147.

PINHO, M. J.; MAGALHÃES, H. G. D. Interdisciplinaridade e formação docente no mestrado em ensino de língua e literatura da UFT: teoria e prática. In: SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. (Org.). **Didática e formação de professores**: complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 299- 318.

SANTOS, A. et al. Ensino integrado: justaposição ou articulação? In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (Org.). **Ensino disciplinar e transdisciplinar: uma coexistência necessária**. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 67-126.

SANTOS, A.; SANTOS, A. C. S. dos; SOMMERMAN, A. Conceitos e práticas transdisciplinares na Educação. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 61-98.

SOMMERMAN, A. Complexidade e transdisciplinaridade. **Terceiro Incluído**, v.1, n.1, p.77-89, jan./jun. 2011. Artigo 7. ISSN 2237-079X NUPEAT–IESA–UFG.

TORRE, S. de la et al. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. In: TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (Org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. Tradução de Suzana Vidigal. São Paulo: Triom, 2008. p. 21-59.

TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (Org.). **Documentos para transformar a educação: um olhar complexo e transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

5. Educação, estado e sociedade no Brasil pós-2016: um casamento entre neoliberalismo e formação conservadora-reacionária

Rosilene Lagares

Patrícia Rezende do Nascimento

Roberto Francisco de Carvalho

A discussão da relação educação, Estado e sociedade no Brasil pós-2016 como exercício do direito à desobediência civil ganha ressonância especialmente com a democracia, ainda que na formalidade, e dos direitos sociais conquistados sendo lanceados pela ação imperativa do mercado, resultando na retirada de um governo legítimo, soberano pelo voto popular, e em reformas estruturais do Estado. Um fenômeno que tem o apoio de um sistema partidário, de um sistema judiciário, de forças policiais, dos meios de comunicação e imprensa de massa, da internet e das redes sociais.

Para Sanfelice (2016, p.114), o maior desafio é a preservação do frágil regime político democrático brasileiro.

Entre todos os desafios gerais, que são muitos, o mais estarrecedor é o enfrentamento que temos que fazer de imediato para minimamente preservar o nosso regime político democrático, ele que historicamente sempre foi tênue e, hoje, é colocado sob ataques pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, irmanados em prol de um ideário extremamente conservador, reacionário, das elites econômicas, patriarcal, xenofóbico, sexista e mesmo fundamentalista.

No campo da educação, segundo Mattos (2016, p. 171), em análise do documento *Uma Ponte para o Futuro*, o momento é de retrocesso e inviabilização da educação (e de outras áreas) para a população brasileira pobre, bem como de “[...] afirmação que tais ganhos nunca deveriam ter sido oportunizados. Percebe-se, assim, que o projeto *Uma ponte para o futuro* não é um passaporte para o futuro, mas uma resposta ao grande capital, reduzindo a educação à mercadoria”, com a tese de acabar com as vinculações constitucionais dos recursos financeiros com a educação, entre outras áreas sociais⁹.

Esse fenômeno de adoção de políticas reacionárias na área social deve, segundo Cruz, Kaysel e Cudas (2015, p. 8), ser situado no contexto histórico e internacional.

Não se trata de fenômeno nacional. Por toda América Latina, assistimos ao reagrupamento de forças no campo do conservadorismo, com a emergência de novas caras, a atualização do discurso e o emprego de estratégias e táticas novas. Como na Europa, a reemergência da direita assumida se dá depois de longo processo de adaptação, e num contexto de

9 Ver: PMDB/Uma ponte para o futuro, 2015, p. 9.

dificuldades econômicas que lhe abre um novo campo de oportunidades. Em ambos os casos, a direita põe em questão as conquistas sociais alcançadas no período precedente. Mas há uma diferença que precisa ser frisada. Na Europa, onde a sociedade civil é mais robusta e as instituições mais sólidas, a direita trava uma guerra de posição. No Brasil e na América Latina, a direita se mostra frequentemente mais afoita: ela opta pela guerra de movimento e busca o poder a qualquer custo, mesmo que para tanto precise transformar, como no passado, em mero arremedo os princípios do Estado de direito e as normas do regime democrático.

Nesse cenário, cabe-nos apreender elementos das múltiplas determinações dessa situação, sobretudo discutindo as transformações decorrentes da crise do capitalismo, do movimento pós-moderno e da democratização após o Regime Militar, fase da história brasileira marcada por reformas no âmbito econômico, político e educacional.

O aporte teórico deste texto foi construído com base em revisão bibliográfica utilizando produções de autores que buscam deslindar os meandros das ideias pedagógicas, das políticas públicas, da sociedade e do Estado a partir dos anos 1990 no mundo e no Brasil. Ainda com base nessa revisão bibliográfica, buscamos construir vínculos entre o processo do passado e o processo do presente e, de alguma forma, servir como iniciativa à necessária “desobediência civil”, convocada por Saviani (2016, s/p).

Para a exposição das ideias, o texto está organizado em duas seções, além da introdução e das considerações finais. Na seção *sociedade e educação: comunicação de ideologias*, discutimos a relação entre as mudanças societárias resultantes do processo de globalização e o processo que começou a ser desenvolvido a partir dos anos 1990 de reforma da educação brasileira, referenciado na ideologia neoliberal e balizado pelas diretrizes dos organismos internacionais (SAVIANI, 2013). Na seção *globalização econômica, neoliberalismo e a educação conservadora brasileira pós-2016*, abordamos aspectos decorrentes das mudanças societárias do estágio de acumulação flexível ou da mundialização do capital e as repercussões desse processo no contexto educacional.

Sociedade e educação: comunicação de ideologias

Segundo Oliveira (2014), entre 1930 e o término formal do Regime Militar em 1985, o Brasil sofreu, em média, um golpe, ou tentativa de golpe, a cada três anos; e é possível que a classe trabalhadora que viveu ao menos parte desse processo não tenha mensurado a aproximação de outro tempo como aquele. Devemos reconhecer, entretanto, que os processos receberam outros discursos, estratégias, táticas e caras: se antes fora necessário o uso da força para manter a hegemonia dominante, hoje, como afirma Saviani (2016, s/p) “[...] a estratégia mudou na direção da desestabilização seguida à destruição, por via parlamentar, de governos populares”. O autor polemiza e problematiza a tese de que o regime democrático nunca deixou de estar em risco, pois a classe dominante, quando se vê ameaçada pela possibilidade de incorporação da classe trabalhadora nas decisões políticas, reage arquitetando golpes.

Os anos 1980 no Brasil foram um período marcado por lutas sociais, pelo desenvolvimento de ideologias de emancipação que promulgavam o direito à participação

social e à democracia. Após 35 anos de ditadura, o país, por meio dos movimentos de classe¹⁰ e acadêmico, viveu um eufórico momento de discussão, de tentativas de problematização da realidade vivida e da busca por propostas que representassem os anseios e necessidades da sociedade.

A tese da educação emancipatória que não fosse mais usada como um aparelho ideológico a serviço do sistema capitalista motivava aqueles que conseguiam perceber a complexidade de um processo de formação que acabava por manter as diferenças sociais (SAVIANI, 2013). Ainda na década de 1970, a produção científica provoca o debate a despeito do papel da educação no fomento e na manutenção da ideologia dominante. A concepção crítico-reprodutivista, a seu turno, é uma dessas visões que direciona a atenção para a real função das políticas educacionais que vinham sendo elaboradas e seu mérito, como afirma Saviani (2013, p. 395), é de justamente “[...] dar sustentação teórica para a *resistência ao autoritarismo*, para a crítica à pedagogia tecnicista para desmistificar a crença, bastante comum de educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais” (Grifo nosso).

Se essa movimentação teórica trouxe inquietação para a relação educação e sociedade, a falta de liberdade pelo uso da força em um ambiente de ditadura coloca questões da vida cotidiana em evidência, e isso, como afirma Oliveira (2014), também inquieta e convida os grupos à luta. Nasceram, então, os movimentos sociais e acadêmicos que se propuseram a questionar o sistema e a propor uma mudança na ordem social, político-econômica e educacional. Entretanto, como também afirma Oliveira (2014), se a força provoca inquietude e luta, o consenso é ambiente favorável à hegemonia.

O período de abertura democrática no Brasil nos anos 1980 é reconhecido como um momento privilegiado para o desenvolvimento de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2013). Todavia, a “transição democrática”, como também afirma Saviani (2006, p. 151-152), traz a marca da ambiguidade, expressa tanto nos limites linguísticos quanto nos limites sociológicos, e é essa ambiguidade que cria um ambiente propício para o desenvolvimento do consenso, da conciliação. Sob o ponto de vista do limite sociológico, percebe-se a oportunidade de a burguesia forjar sua ideologia e camuflar o antagonismo entre classes sociais.

A ambiguidade dessas pedagogias estava concentrada na origem filosófica dos grupos que a compunham, que “[...] ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (SAVIANI, 2013, p. 414). Alguns governos estaduais e municipais assumidos em oposição à ditadura militar tentaram implantar políticas educativas “de esquerda”, entretanto o resultado foi aquém do esperado, muito em função da heterogeneidade das propostas, mas acima de tudo por influência do novo pensamento hegemônico que estava tomando força no mundo, o “neoliberalismo”.

O final dos anos 1980 é marcado pelas avaliações de organismos internacionais que indicavam a necessidade de reforma em países periféricos como o Brasil, sendo o exemplo mais contundente o resultante das discussões no Consenso de Washington¹¹, publicado em

10 Os movimentos de classe, associações e sindicatos, que tiveram início no final dos anos 1970 foram se fortalecendo nos anos 1980 com a criação de confederações vinculadas às classes de professores de diferentes âmbitos (público, particular, educação básica e superior) e demais profissionais da educação (SAVIANI, 2013).

11 Reunião promovida em 1989 por John Williamson, do *International Institute for Economy*, com sede em Washington – Estados Unidos da América, cujo objetivo era discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Também é dessa reunião que a expressão “neoliberalismo” decorre.

1990. Por seu turno, as propostas de reforma conclamadas nessa reunião enunciavam as ideias consideradas unânimes de diversos organismos internacionais e intelectuais da área de economia e tinham como objetivo maior promover um verdadeiro “ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos” (FIORI, 1998, p. 116).

As políticas promovidas por influência do Consenso de Washington, em um primeiro momento, foram impostas à elite política e econômica dos países da América Latina. Não obstante, em pouco tempo perdem o rigor de imposição e passam a ser integradas à ideologia dessas classes. Vemos, então, que sob a ordem das recomendações neoliberais se impõe uma política de liberalização econômica cujos princípios interferem diretamente nas relações sociais. No campo da educação, “substitui a reflexão teórica pela afirmação de um catálogo de princípios e verdades irreversíveis de caráter doutrinário e, portanto, ideológico” (FRIGOTTO, 2014, p. 18).

Saviani (2013) pondera sobre a dificuldade de qualificar as ideias pedagógicas que começam a tomar forma nesse momento da história e atribui a isso justamente a inexistência de um núcleo de ideias surgidas nos anos 1980 e que se tornassem soberanas na década de 1990. O próprio ambiente científico e cultural favorecia, como explica Frigotto (2014, p.18), essa mescla de fontes teóricas, organizadas em um “catálogo de princípios e verdades irreversíveis”.

Dourado (2002), Kuenzer (2002) e Saviani (2013) reafirmam o entendimento de que a reforma da educação brasileira referenciada no ideário neoliberal e orientada por parâmetros elaborados pelos organismos internacionais objetivava conformar a educação escolar de modo mais global à *concepção neoprodutivista*, no âmbito da qual a organização da escola, do trabalho do professor e o próprio processo de aprendizagem do aluno deve ser dirigido pelos conceitos de “competitividade” e “produtividade” nos mesmos moldes de organizações empresariais.

A defesa de produção na lógica do capital, umas das necessidades que se impõe como “verdade irreversível”, transporta para a educação a missão de formar indivíduos que sejam competentes o suficiente para conseguirem se inserir no mercado de trabalho, e persistentes na condução da própria formação. Em nome do crescimento econômico, e também por meio da sua experimentação após o sucesso do Plano Real¹², “a população mais pobre transformou-se em conservadora” (OLIVEIRA, 2014, p. 85) acreditando que qualquer mudança nessa estrutura traria riscos ao que já fora conquistado, o que desestrutura a ambiência de luta, tendo em vista que o conservadorismo da classe média se intensificou e influenciou ideologicamente a classe trabalhadora economicamente menos favorecida.

Kuenzer (2002, p. 1) corrobora para o entendimento da estratégia neoliberal que se apropria da retórica e das concepções contextualizadas no âmbito das pedagogias consideradas de esquerda, embora nada de fato tenham a ver com elas, a fim de persuadir e promover o consenso.

[...] a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que tem sido elaboradas no âmbito da pedagógica socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a

12 No Plano Real, a inflação cai de 45% para 3% ao mês. A população, após 20 anos de uma inflação avassaladora, consegue vislumbrar a possibilidade de estabilidade econômica (OLIVEIRA, 2014).

partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização.

No *Relatório Jacques Delors*, publicado em 1996 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), a perspectiva pedagógica do “aprender a aprender” dá sustentação à lógica formativa fundada na *auto responsabilização dos indivíduos/aprendizes* (aluno ou trabalhador) e reforça a ideia de que à educação e à escola cabem o desafio de transmitir ao aluno “o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (DELORS, 1998, p. 19).

Dourado (2002, p. 241) recapitula a forma como se consolidaram as mudanças no âmbito das políticas públicas por influência do Relatório Delors, argumentando que

[...] as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que [...] engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais.

No conjunto das políticas que compunham a reforma educacional, para Shiroma; Moraes; Evangelista (2000) e Dourado (2002) é possível que a de maior impacto seja a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, aprovada em 1996), a qual, embora se reconheça seu valor conjuntural, excluiu parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente as aspirações alimentadas pelo movimento dos educadores. O projeto aprovado foi apresentado de forma intransigente como alternativa às determinações do mundo moderno.

Saviani (1999) ressaltou, à época da aprovação da LDB, que ao Estado não estavam sendo imputadas obrigações de mudanças estruturais na educação, sendo a lei adequada às reformas sofridas pelo Estado sob a influência do processo de mundialização e da lógica neoliberal presente nas determinações de agências multilaterais.

Assim, na realidade brasileira, as ideias e teorias progressistas para reforma da educação nacional foram transmutadas em base estruturante para um projeto de dominação sustentado pelo objetivo de maximização da eficiência, tornando os indivíduos mais produtivos para a inserção no mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

Globalização econômica, neoliberalismo e a educação conservadora brasileira pós-2016

As mudanças na organização e administração do Estado avultadas nos anos 1990 têm sua origem no processo iniciado há 20 anos, na crise do capitalismo da década de 1970, a qual promoveu um alargamento na lógica do planejar, do controle, levando a uma transformação no modo de produção que passa a ter características mais flexíveis (HARVEY, 2008).

A globalização e a modernização competitiva compunham o ideário que se afirmava nesse momento como um novo tempo para a sociedade, para o qual seriam necessários ajustes definitivos. Assim, reestruturações nas relações sociais provinham da lógica de que nas

sociedades capitalistas as pessoas passam a ter uma subjetividade maior, um individualismo maior; em que os traços identitários são muito importantes e a busca pela realização pessoal passa a ser um projeto aceito e compartilhado por todos na perspectiva da cultura do individualismo em bases do mercantilismo moderno que, em função da preservação e ampliação do capital, abrange articuladamente os elementos econômicos, militar, ideológico e reacionário-conservador.

Ao tempo em que essas transformações no âmbito da cultura ocorriam, avolumava-se o pensamento conservador que buscava defender a manutenção do sistema pelo convencimento de infinitude do capitalismo e do ajuste social como irreversível ao tempo da globalização, da modernidade competitiva (FRIGOTTO, 2014, p. 35) configurando a ideia de Estado Mínimo.

Nessa proposta de Estado, “advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (SAVIANI, 2013, p. 438). Para Meszáros (2011), mesmo nessas condições o poder do Estado é vital, e cresce por meio das garantias políticas e militares por um lado, e de outro pela concessão de fundos astronômicos para iniciativas capitalistas.

A despeito da realidade brasileira, Dourado (2002, p. 237) problematiza que atrás da inserção do país na lógica neoliberal como proposta de “modernização”, há o reforço da gestão de desenvolvimento capitalista, “na qual, a desigualdade é aceita como normal e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital”. Frigotto (2014, p. 48) corrobora afirmando que os dados socioeconômicos eram explícitos na direção do favorecimento às desigualdades, pois “aumenta-se a produtividade da economia sem ampliar, na mesma proporção, a necessidade de empregar trabalhadores”, e demonstra que o trabalho, bem como a esfera pública, é presa da face destrutiva do capital.

Sobre o poder controlador e destruidor do capital, Meszáros (2011) defende a tese de que a realidade não muda, mesmo que diferentes governos sejam eleitos, enquanto o capital continuar no poder, no controle do metabolismo social. O desafio, que é alvo da transformação, só pode estar além do capital, erradicando-o e colocando algo positivo no seu lugar. Mas o autor também adverte que sem as lutas sociais essa transformação não se efetivará, e que tais lutas precisam extrapolar a arena formal de tomada de decisões liberal (de segunda ordem: família, escola, estado, instituições sociais etc.) e abranger os espaços extraparlamentares, incluindo também as lutas no campo da produção de primeira ordem, ou seja, o espaço da economia.

De alguma forma, a expectativa na sociedade brasileira anos 2000, mais especificamente a partir do ano de 2002, era de que teríamos a vigência de um Estado impositivo no combate às desigualdades sociais e democrático, para além da formalidade, com o advento de um novo governo, eminentemente vinculado à classe trabalhadora. Todavia, vivenciamos mais continuidades em relação à perspectiva neoliberal, em cujo formato a esfera pública é implementada por meio de políticas sociais, pleiteando a proteção das condições mínimas de vida para os indivíduos da sociedade e, ao mesmo tempo, buscando “[...] manter o estímulo ao desenvolvimento e a consolidação das economias de mercado” (DOURADO, 2002, p. 247).

Nesse contexto, vimos se desenvolver programas e políticas públicas educacionais sem a participação de movimentos sociais de educadores, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo governo federal em 2007. Na perspectiva de Saviani (2007, p. 1243),

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores.

Essa forma de interlocução com a sociedade garantia ao governo o desenvolvimento de uma relação relativamente dialógica com a sociedade. Por esse caminho, foi possível a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, de certa forma produto das Conferências Nacionais de Educação (Conaes) de 2010 e 2014, bem como fazer as discussões no âmbito dos estados e municípios para a construção dos Planos Estaduais de Educação (PEE) e dos Planos Municipais de Educação (PME). Há críticas a respeito desse processo no que tange à garantia do direito à participação da sociedade, mas também há o reconhecimento de que se tratou de um dos processos mais promissores na direção do diálogo entre as diferentes instâncias de governo com a sociedade e suas representações (FERNANDES, 2010).

Mas, como Mészáros (2011) argumenta, a democracia é permitida em alguns países sob determinadas condições; a democracia para a grande maioria dos países do mundo é ilusão de democracia, ou propaganda de democracia, mas sem instituições verdadeiramente democráticas; o alto grau de dependência estabelecido pelo capital a países como o Brasil retira quase toda a condição de autonomia político-financeira e, nessa dimensão, as políticas neoliberais promovem a destruição na cidadania.

No contexto pós-golpe, vivenciamos uma avalanche de políticas neoliberais que buscam, sem qualquer direito ao debate efetivo, por meio de emendas constitucionais e medidas provisórias, promover ajustes econômicos com o argumento de equilibrar as contas do país. Por outro lado, essas mesmas políticas causam estragos imensuráveis às conquistas sociais que, embora não fossem suficientes no combate às desigualdades, eram históricas sob o ponto de vista do direito à participação e da democracia.

Para críticos, as repercussões da educação evocadas no governo Temer são destruidoras no âmbito do que o capital é capaz de realizar em se tratando de política pública social. Mensuram que os estragos não serão apenas no nível prático-teórico, mas, também, ideológico e epistemológico.

Grosso modo, podemos evocar algumas distorções e destruições nas políticas educacionais provocadas pelo atual governo Temer-Mendonça para a educação brasileira, a saber: a reforma do Ensino Médio, as tentativas de privatização da educação (mercantilização), a onda de repressão prometida e já em prática da chamada “Lei da Mordaza” (Escola sem Partido), [...] a retirada das questões de gênero da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) entre outras (SILVA; DICKMANN; BERNARTT, 2017, p. 12).

Assentados nos argumentos de Mészáros (2011), citamos como exemplos o Decreto do poder Executivo, de 26 de abril de 2017 (BRASIL, 2017a), e a Portaria do MEC nº 577, de 27 de abril de 2017 (BRASIL, 2017b), os quais convocam a 3ª Conae. Em relação ao Decreto, em documento, o Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPRO-MG, 2017, s./p.) denuncia que

[...] desrespeita as deliberações do Pleno do FNE com relação ao cronograma da CONAE 2018; subordina o FNE ao MEC na condução da CONAE 2018, ao transferir ao MEC a elaboração das diretrizes gerais e organizativas do FNE, contrariando o artigo 6º da Lei n. 13.005/2014. Sem critérios, prorroga os tempos para a realização das etapas municipais, estaduais e distrital da CONAE 2018, promovendo conflitos e deixando indefinida a etapa nacional da conferência. Além disso, continua a desconsiderar a necessidade de definições em relação aos sistemas de monitoria e sistematização das emendas ao documento referência, deixando um vácuo na elaboração do documento base, o que conseqüentemente desorganiza toda a metodologia que construímos desde a Conferência Nacional de Educação Básica dos anos de 2007 e 2008 (CONEB 2007/2008). Ademais, a ausência da definição, por parte do MEC, do financiamento para CONAE 2018 inviabiliza sua realização. O decreto, ainda, suprime a redação mais abrangente relativa ao objetivo geral da CONAE 2018; restringe as contribuições da Conae para a elaboração da política nacional e na indicação de ações que promovam avanços nas políticas públicas e; desconsidera a atribuição do FNE de fazer o monitoramento do PNE, condições que estavam no Decreto do Executivo de 09 de maio de 2016, revogado pelo Decreto em análise.

Em relação à Portaria do MEC nº 577, de 27 de abril de 2017, no documento, denuncia-se que

[...] desmonta a estrutura atual do FNE e, para a nova composição, não menciona expressamente as finalidades e competências do Fórum. Amplia a representação governamental e empresarial, reduz a participação da representação da Sociedade Civil, excluindo de forma direta a CONTEE, FASUBRA, PROIFES, ANPED, CEDES, CNC, ABMS, FORUNDIR e, de forma indireta, pois a Portaria afirma que será o Ministro o responsável para escolher qual entidade terá assento no FNE: a ABGLT, UBM, CADARA, CEERT, CNEEI, CAMPANHA, TPE, Fóruns EJA, MIEIB, ANPAE, ANFOPE, CUT, UGT, CONTAG e MST. A Portaria afirma que a nova composição do FNE será formada pelo Ministro, ao autorizá-lo a indicar pessoas de reputação ilibada e comprovada atuação nas áreas de educação, cultura, ciência, tecnologia e pesquisa, tirando assim o caráter do FNE, como amplo espaço de debate sobre as políticas educacionais, equiparando ao caráter do CNE que é composto por indicação política. O art. 2. da Portaria ataca a atual estrutura do FNE, seus procedimentos operacionais e ameaça a coordenação do FNE, que está a cargo da Sociedade Civil, com mandato até dezembro de 2018. Fere o artigo 6. da Lei no 13.005/2014, ao retirar do FNE o papel de coordenar as Conferências de Educação e delegar esta atribuição à Secretaria Executiva do MEC, reafirmando o artigo 8. do Decreto do Executivo de 26 de Abril de 2017.

Importa-nos mencionar, contudo, que essas medidas reacionárias não são recebidas sem resistência e organização, a exemplo a renúncia coletiva de representantes de 20 entidades que compunham o Fórum Nacional de Educação; a organização do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE); e a realização da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), antecedida por conferências populares de educação em vários municípios e estados.

NÃO ACEITAMOS UM FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DEFINIDO E CONTROLADO PELO MEC Não reconhecemos a legitimidade do FNE constituído pela portaria 577/17 e da Conae sob sua supervisão do MEC.

1. O Fórum Nacional de Educação (FNE) é uma conquista histórica e um espaço de interlocução entre sociedade civil e governo, previsto na Lei nº 13.005/14, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), referência para a gestão e a mobilização da sociedade brasileira. Por definição legal, é o coordenador e articulador das conferências nacionais de educação, plurais e democráticas, e uma das instâncias de monitoramento e avaliação do PNE.

2. O FNE é formado e constituído por decisões colegiadas, de forma transparente, republicana e democrática e, portanto, sob bases conhecidas e pactuadas. Não é um apêndice rebaixado do Ministério da Educação que, por ele, pode ser modificado a qualquer tempo de forma unilateral e arbitrária, para atender quaisquer interesses conjunturais e políticos.

3. Para fazer frente aos inúmeros desafios no campo educacional é que a Lei do PNE conferiu centralidade ao Fórum Nacional de Educação e à Conferência Nacional de Educação, visando produzir avanços, democratizar o acesso, ampliar investimentos, garantir educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todo/a cidadão e cidadã do país e para defender o Plano Nacional de Educação como política de Estado.

A portaria nº 577/17 e o Decreto de 27 de abril de 2017, impostos pelo Governo Temer de forma unilateral, restritiva, e antidemocrática, desestruturaram o FNE e a Conae, tornando-os, como já afirmado, ilegítimos.

Nesse contexto, não participaremos mais do Fórum Nacional de Educação, desfigurado pelo atual governo, do qual saímos coletivamente, e anunciamos a constituição DO FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO e a construção da CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (CONAPE). Brasília, 07 de Junho de 2017 (CARTA ENTIDADES, 2017, p. 1).

Em meio à conjuntura, vemos a educação ser desafiada a continuar resistindo, “[...] exercendo o *direito de desobediência civil* [...]” e “[...] lutar para assegurar as novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania [...]” (SAVIANI, 2016, s/p) (Grifo nosso).

Com o discurso do risco de recessão, vivenciamos movimento de fortalecimento de um projeto de sociedade assentado em desigualdades sociais e retirada de direitos, com o enfraquecimento das ações do Estado no campo das políticas públicas sociais.

Na educação, sentimos a repercussão do processo de endurecimento do Estado dito enxuto, por meio de projetos como a Escola sem Partido e a Reforma do Ensino Médio.

Para concluir, a partir da experiência passada, verificamos como a corrente neoprodutivista sobrepõe a projetos contra-hegemônicos desenvolvidos no âmbito dos movimentos sociais e acadêmicos do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, metamorfoseando conceitos em prol de colocar a educação a serviço de um sistema político e econômico.

O estudo registra, então, que o passado de luta por liberdade e pelo direito à participação não foi suficiente para conter o ímpeto social de conciliar com as ideias dominantes do sistema capitalista global. A estabilidade econômica fez nascer o sonho de participação pelo consumo, pela aquisição de bens e acesso a direitos nunca antes possíveis. As pessoas se equiparam

todas na busca constante pela realização pessoal e profissional. Qualificam-se para depois consumir e fazer girar o ciclo de acumulação imprescindível à existência do capitalismo.

A educação, por sua vez, não se ocupou em promover a formação dos indivíduos para questionar essa realidade e sim reforçá-la, confirmando que a qualificação permanente é condição para inserção no mercado de trabalho e para a realização pessoal. A liberdade de pensamento, o questionamento dessa realidade para desconstruí-la ou torná-la mais humanizada, está fora do contexto de ações da educação de inspiração neoliberal.

A crueldade do sistema, forjada de “oportunidade”, chama os indivíduos a se posicionarem também na condição de flexibilidade a fim de melhor lidarem com a gestão do imprevisível.

O texto não lida apenas com dados históricos do passado, mas com uma realidade ainda mais presente na segunda década do século XXI, momento no qual, para servir ao capital, a educação é retomada com ênfase e abertamente após o golpe jurídico-parlamentar de 2016.

A desestruturação não é pequena, e pode ficar maior!

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria MEC n° 577*, de 27 de abril de 2017. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20/9/2018.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto do Poder Executivo, de 26 de abril de 2017*. Convoca a 3ª Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20/9/2018.

CARTA ENTIDADES. *NÃO ACEITAMOS UM FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DEFINIDO E CONTROLADO PELO MEC. Não reconhecemos a legitimidade do FNE constituído pela portaria 577/17 e da Conae sob sua supervisão do MEC*. Brasília, 7 de junho de 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 20/9/2018.

CRUZ, Sebastião Velasco e; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (Orgs). *Direita, volver!:* o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora/Brasília, MEC-Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>>. Acesso em 20/02/2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 05 de fevereiro de 2016.

FERNANDES, Francisco das Chagas. Entrevista: A Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). *Educ. Soc.*, vol.3, nº 112. Campinas July/Sept. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 20/9/2018.

FIORI, José Luiz. Globalização, hegemonia e império. In: TAVARES, Maria da C.; FIORI, José Luiz (Org.). *Poder e dinheiro: uma economia política da globalização*, 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise o capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, trabalho e educação*, v. 3, p. 77-96, 2002. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf. Acesso em: 30 de outubro de 2015.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Francisco. A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 1990 e os desafios de uma alternativa democrática. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Neoprodutivismo e amesquinamento da formação docente. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 15, n. 65, 2015. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642701>. Acesso em: 20/02/2016.

SAVIANI, Demerval. *Democracia e Educação no Brasil: Os desafios do momento atual*. 2016. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/287133-1>. Acesso em: 07/05/2017.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maurício Roberto da; DICKMANN, Ivo; BERNARTT, Maria de Lourdes. Radiografia do Golpe, neoliberalismo e destruição do Estado, apagamento “dos direitos sociais, “Educação Temer(ária)”¹ e Escola sem Partido. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 7-21, jan./abr. 2017.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE MINAS GERAIS (SINPRO-MG). Notícia sobre a retirada coletiva das entidades do Fórum Nacional de Educação. Belo Horizonte/MG, dia 17 de maio de 2017. Disponível em: sinprominas.org.br. Acesso em: 20/9/2018.

2

PARTE II

NARRATIVAS PLURAIS: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES

1. Colonialidade de gênero: relato de mulheres de cor em práticas de educação escolar

Ivanilde Apoluceno

Isabell Theresa Neri

Pensar com o corpo, as emoções, os sentidos e os sentimentos é indício de que as práticas sociais, culturais e identitárias de mulheres de cor pulsam na Amazônia paraense, ainda que cercadas por ameaças de cunho racista e patriarcal. Este artigo traz a fala de mulheres ribeirinhas que convivem com práticas ecológicas, medicinais e sociais e que caminham rumo a um giro feminista de colonial para tecer o debate sobre como a colonialidade de gênero atravessa suas vidas no território amazônico.

Na perspectiva da colonialidade de poder de Quijano, compreende-se a colonialidade de gênero como uma forma de repressão dos conhecimentos, saberes e imagens construídas por mulheres em suas práticas sociais, sendo mantida a lógica do patriarcalismo colonial.

Este capítulo também apresenta as contribuições da educação popular para o reconhecimento da importância política e epistemológica das vivências e saberes de mulheres ribeirinhas de cor.

Trata-se do recorte de uma pesquisa concluída em 2018, realizada com 13 mulheres ribeirinhas vítimas de escarpelamento provocado por acidente de motor de barco na Amazônia, oriundas dos municípios de Breves, Portel, Muaná, Cametá, dentre outros, que se deslocam para a capital em busca de tratamento hospitalar.

Essas mulheres, em função do escarpelamento, ficam alojadas em uma casa de acolhimento, pertencente ao hospital, que oferece alimentação, alojamento e escolarização por meio de práticas educacionais para as pacientes e acompanhantes enquanto estiverem em tratamento de saúde em Belém. Esse espaço possui uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogas, assistentes sociais, enfermeiras, psicólogas e educadoras e conta com

a assessoria pedagógica de um núcleo universitário de educação popular que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de colaborar no ambiente hospitalar com projetos educativos e realizar práticas pedagógicas de educação popular. Essa ação educativa popular valoriza os saberes e as experiências de vida das mulheres ribeirinhas e por meio de prática pedagógica dialógica possibilita a narrativa das práticas sociais, culturais e familiares dessas mulheres.

Elas vivem em comunidades ribeirinhas da Amazônia cujos contextos se configuram pela ausência de escolas, de postos de saúde, de acesso à internet e transmissão de linha telefônica. Elas necessitam se deslocar diariamente para as sedes dos municípios interioranos em trajetos hídricos por meio de barcos ou rabetas. Boa parte de suas rotinas é destinada às atividades campestres caracterizadas como polivalentes, prática simultânea de tarefas agrícolas, extrativistas e pesqueiras cujo ritmo é ditado pelas condições da natureza.

Muitas mulheres se deslocam para a capital em busca de tratamento de saúde, não apenas pelos quadros de acidente por motor, mas também para tratar enfermidades adquiridas pela contaminação dos rios por produtos químicos que estão diretamente relacionados a doenças ginecológicas que comprometem seriamente o bem-estar da população ribeirinha feminina.

Inicialmente apresenta-se a metodologia e o debate teórico sobre a colonialidade de gênero e a violência contra mulheres de cor. Em seguida, analisa-se a presença da colonialidade de gênero na Amazônia paraense, ao mesmo tempo em que se apresentam as resistências e enfrentamentos liderados pelas mulheres ribeirinhas e como a educação popular pode ser um instrumento político de empoderamento para elas no movimento de luta pelos seus direitos sociais.

Metodologia

A pesquisa de campo teve como sujeitos 13 mulheres ribeirinhas oriundas dos municípios de Breves, Portel, Muaná, Cametá, entre outros, que se encontram em tratamento hospitalar em uma casa de acolhimento na qual são desenvolvidas práticas de educação popular a mulheres vítimas de escarpelamento. A abordagem foi qualitativa e teve como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e documental, a observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas.

A sistematização e a análise dos dados foram organizadas por meio da técnica de categorizações. Entretanto, neste estudo, o foco é para as narrativas das mulheres ribeirinhas que contribuem para o debate sobre a colonialidade de gênero.

Destaca-se a preocupação em cumprir com todos os cuidados éticos voltados para a pesquisa com seres humanos, inclusive com a aprovação pelo comitê de Ética/PLATAFORMA BRASIL, CAEE: 65888117.0.3001.5171. Há, também, a precaução em preservar as identidades das mulheres educandas, sujeitos da pesquisa, por meio do uso de nomes fictícios.

Colonialidade de gênero e a violência contra as mulheres de cor

A violência com que a imposição colonial de gênero se apresenta nas geografias insulares é de significativa expansão. Segundo Lugones (2008), ela se estende para os campos da educação, da política, das instâncias jurídicas e da ecologia. Fato que nos provoca a desvendar as ocultações nas interpretações ocidentais sobre raça e sobre gênero, em uma perspectiva heteronormativa, coadunadas à lógica anatômica moderna, bem como a debater determinados conceitos importantes nos estudos feministas.

No conceito de interseccionalidade lançado por Crenshaw (2002, p.177),

[...] o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios [são os que] criam as desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Muitas são as contribuições oriundas da ótica interseccional para o campo dos estudos feministas. Hooks (1981) escreve que a natureza feminina negra é negada quando nos referimos à categoria “mulher,” afirmando, dessa maneira, que essa palavra não representa boa parte das mulheres que destoam dos padrões eurocêntricos de fato.

Potencializando esse coro de vozes feministas que problematizam a interseccionalidade, Lugones (2008) aponta que tanto o vocábulo “mulher” quanto a palavra “negro” excluem a representatividade das mulheres não brancas por serem categorias atomizáveis e separáveis. Convergingo com esse ponto de vista, a intelectual adota a terminologia mulheres de cor, em uma perspectiva de promover relações horizontais e solidárias entre as mulheres subalternas; ainda que respeitando a diversidade étnica e cultural. Desse modo, denuncia as violações a elas direcionadas ao mesmo tempo em que aponta as poderosas resistências que protagonizam.

Lugones também edifica o conceito de colonialidade de gênero encetada pelas reflexões tecidas a partir dos estudos de Quijano (2005, p. 122) sobre a modernidade.

[...] a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais [...] entre a Europa Ocidental e o restante do mundo foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa.

Na visão de Lugones (2008), essas categorias são peças-chave para compreender a dicotomia do sistema de gênero/ moderno/colonial sobre as categorias de raça, de gênero e de sexualidade e que são utilizadas por Quijano (2005) para explicar a violência colonial sobre as mulheres de cor.

As identidades ficcionais geocêntricas e raciais relacionadas à lógica eurocêntrica estruturam o poder em relações de opressões e de conflitos entre diferentes sujeitos pela disputa de quatro elementos da existência humana: o sexo, o trabalho, a autoridade coletiva e a subjetividade/intersubjetividade (QUIJANO, 2005).

Segundo Lugones (2008, p. 78), “la mirada de Quijano presupone una comprensión patriarcal y heterosexual de las disputas por el control del sexo y sus recursos y productos”. Dessa forma, a autora considera ser um ponto de vista insuficiente para explicar a violência contra a mulher de cor no sentido de que ela não é apenas sexualmente violada. Isso significa que há um apagamento de seu cosmo, de sua ancestralidade e de seus saberes que acompanha as violações sexuais. Existe, assim, uma interpretação pautada nas dicotomias homem/mulher e branco/não branco que estão imbricadas nas opressões sofridas pela mulher de cor em um sentido hegemônico de gênero que a autora denomina de sistema moderno colonial de gênero. Esse último é por ela considerado como um importante instrumento social para analisar a lógica de opressão dicotômica que oprime as mulheres de cor.

Como romper com que essa visão hierárquica sobre o gênero em que impera a oposição entre homens/mulheres e humanos/animais? Os/as primeiros/as estão imersos/as em uma estrutura de pensamento que vê os homens brancos, cristãos e heterossexuais como exemplos de virilidade, moralidade e liderança, ao passo que as mulheres brancas são consideradas santas, recatadas e destinadas a reproduzir gerações caucasianas (DAVES, 2013). Enquanto os segundos, para Lugones (2014), são seres humanos animalizados pelo sistema moderno colonial de gênero. Assim, no contexto histórico da primeira modernidade, caracterizada como a chegada das expedições europeias à América, bestificar as populações existentes foi uma forma encontrada pela lógica eurocêntrica para torturá-los/as brutalmente.

Nesse sentido,

[...] mesmo que nesse tempo a compreensão do sexo não fosse dimórfica, os animais eram diferenciados como machos e fêmeas, sendo o macho a perfeição, a fêmea, a inversão e deformação do macho. Hermafroditas, sodomitas, viragos e os/as colonizados/as todos eram entendidos como aberrações da perfeição masculina (LUGONES, 2014, p. 937).

Nessa lógica, a crueldade eurocêntrica sobre os territórios latino-americanos foi maquiada pelo discurso de salvação das almas e da necessidade de civilizar os colonizados/os selvagens vistos como aberrações, infantes e sexualmente pervertidos. Nessa ótica, os machos colonizados não podem se igualar ao homem branco, cristão e heterossexual de forma a ganharem um rótulo afeminado em um sentido perverso de passividade sexual e, por isso, sujeitos a violações. As fêmeas colonizadas, por sua vez, ao serem consideradas o oposto da mulher branca eurocêntrica- essa última reputada como a inversão do homem, são estigmatizadas, portanto, como viragos¹³. Assim, tanto as fêmeas quanto os machos colonizados/as estão enquadrados em hipersexualidades e em passividades sexuais, respectivamente, que os/as colocam em situação de negação do seu próprio ser.

Lugones (2014) ressalta que é necessário descolonizar o gênero e aponta que os primeiros estudos sobre a temática seguiam a premissa de que as tarefas realizadas por cada sexo, em múltiplas dinâmicas sociais, arquitetavam o que podemos considerar como gênero.

Antropólogas feministas da década de 1970, como Rubin (1993, p.7), citam um famoso livro denominado

[...] as estruturas elementares do parentesco. Esta obra é a mais arrojada versão, no século XX, do projeto do século XIX de entender o casamento

13 Termo que na bíblia portuguesa e na vulgata é explicado como “feita de varão” (SILVA, 2006, p. 3).

humano. Trata-se de um livro no qual o parentesco é explicitamente concebido como sendo uma imposição da organização cultural sobre os fatos da procriação biológica. Ele está permeado pela compreensão da importância da sexualidade na sociedade humana [...] o sujeito humano no trabalho de Lévi-Strauss, é sempre feminino ou masculino.

Lévi-Strauss (1982), citado por Rubin (1970), edifica um importante conceito para a compreensão das relações de opressão estabelecidas entre os sexos. A partir de categorias como a dádiva e o incesto, caros à interpretação do sentido de gênero no seio das dinâmicas sociais, mostra que o sistema de troca de mulheres garantia o acúmulo de riquezas, poderio bélico e vantagens políticas entre comunidades de distintos contextos culturais por meio do casamento. No âmbito do matrimônio, por seu turno, havia uma definição concreta de papéis femininos e masculinos que edificaram a heteronormatividade.

Na contramão dessa linha epistemológica, Haraway (2004) considera que o sistema de parentesco não possui fôlego para compreender todas as lógicas de opressão sexistas, levando em consideração que as mulheres de cor não se enquadravam a esse instrumento social pela sua condição de desumanização ao serem colocadas na posição de escravas das mulheres brancas. E, Collins (2016) chama atenção ao fato de que, no pensamento ocidental, enquanto as mulheres brancas são colocadas em uma visão de submissão pela figura patriarcal, as mulheres de cor, na condição de seres serviçais, são animalizadas.

Assim, tanto Butler (2003) quanto Lugones (2008) problematizam o fato de o gênero e o sexo serem vistos de maneira inseparáveis. Em outras palavras, ainda que se encontrem estudos dispostos a historicizar e politizar o gênero, o sexo ainda parece ser uma categoria fechada em uma concepção metafísica e binária, por ser visto de forma integrada ao gênero. Por isso, para Lugones (2014, p. 937), “na distinção entre humanos e não humanos, sexo tinha que estar isolado. Gênero e sexo não podem ser vinculados ao mesmo tempo e racializados.” Dessa forma, para a colonialidade de gênero, o dimorfismo sexual está vinculado à natureza humana e, por isso, seguindo o ponto de vista de que o eurocentrismo possui dos/as colonizados/as como seres animalizados o sexo se apresenta desvinculado do gênero.

Ainda para a autora, essa é a peça-chave para compreender as relações de opressão no contexto da colonialidade de gênero. Um cenário guiado pelo mito do pensamento moderno em que práticas culturais, ecologias, cosmogonias e imaginários das camadas subalternizadas, em especial das mulheres de cor, são vistos como pré-modernos e, portanto, injustamente desprezados pelo mito da modernidade.

Nos escritos de Dussel (2012), encontramos indícios que apontam que, para o pensamento eurocêntrico, transformar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta concreta. Ao contrário disso, desejavam modificar de maneira perversa a natureza que consideravam rústica das mulheres e dos homens de cor. Para isso, utilizavam requintados artifícios de tortura, como a propagação de conflitos entre os coletivos colonizados, controle das taxas de natalidade e a construção de um imaginário erótico perverso em relação aos povos colonizados para justificar as violações sexuais. Dentre esses martírios, Lugones (2014, p. 938) considera as doutrinas cristãs como uma das piores formas de violência contra as mulheres de cor. “[...] a confissão cristã, o pecado e a divisão maniqueísta entre o bem e o mal serviam para marcar a sexualidade feminina como maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação à Satanás, às vezes como possuídas por Satanás”.

Nesse curso, a representação maligna da mulher colonizada se afigura como formas de violações tanto subjetivas quanto objetivas. Dito de outro modo, as mulheres de cor, além de serem forçadas a manter relações sexuais com os homens brancos, ainda experimentam a dor de presenciarem suas memórias, suas formas de afeto, de ética, de bem viver, assim como o tecido de sentidos e significados sobre os seus contextos socioambientais serem brutalmente colonizados.

Nessa perspectiva, as outras faces da colonialidade emergem, como a colonialidade do ser. Maldonado-Torres (2008, p. 85), a partir desse conceito realiza perguntas provocativas, dentre elas: “quais são as relações entre, por um lado, as tendências instrumentalistas e monológicas da modernidade e, por outro, o mito do vazio das terras e o mito do vazio da racionalidade dos povos dessas terras?” Questionamentos construídos a partir do enredamento entre as questões raciais e o desprezo eurocêntrico pelas inteligências, filosofias e lógicas dos povos colonizados.

Mota-Neto (2016) explica como ocorre esse encadeamento. Segundo seus escritos, a colonialidade do ser está ancorada na experiência vivida do/a colonizado/a de forma a apontar as influências da colonialidade no âmbito das relações raciais, trabalhistas e epistemológicas. Ainda, segundo o pesquisador, a colonialidade do ser considera que a modernidade é uma sucessão de guerras pautadas na superioridade de algumas minorias sobre as massas não brancas, um processo alicerçado em uma ética contraditória que priva a própria condição de existência dos/as subalternos/as.

Assim, é na condição de uma existência negada que a fêmea colonizada não é vista como mulher. Nesse ensejo, para Lugones (2014), um ato transgressor gravita em torno de se pensar em relações íntimas que resistam à colonialidade de gênero levando em consideração que a resistência não pode ser vista como meta política, mas sim como possibilidade. Isto é, a possibilidade de resistir é justificada, segundo a intelectual, pela noção de que as opressões de gênero não transpõem a lógica colonial. Por esse ângulo é evidente que as resistências são acompanhadas por um relevante grau de complexidade. Dessa forma, pensar em práticas não colonizadoras é ainda permanecer na superfície do enfrentamento à colonialidade de gênero.

De maneira mais detalhada, a resistência

[...] mostra o potencial que as comunidades dos/as oprimidos/as têm entre si de constituir significados que recusam os significados e a organização social, estruturados pelo poder. Em nossas resistências colonizadas, racialmente gendradas e oprimidas, somos também diferentes daquilo que o hegemônico nos torna. Esta é uma vitória infrapolítica (LUGONES, 2014, p. 940).

O sentido infrapolítico é um baluarte para as lutas das mulheres de cor, pois, se elas se encontram com sua autoestima fraturada e psicologicamente estafadas, não há sentido em tecer uma resistência à colonialidade de gênero (LUGONES, 2014). A diferença colonial, então, passa a ser um ponto de partida para a caminhada de um feminismo das mulheres de cor rumo a um feminismo decolonial (LUGONES, 2014), de forma a considerar que cada mulher colonizada vivenciou uma experiência própria de opressão, ainda que sob um mesmo processo de colonização e que brota do seu que fazer que deve ser compartilhado.

Costa (2014) denuncia que o feminismo não deve apenas descrever as estruturas múltiplas de opressões. Além disso, possui o compromisso de despertar nas subalternas a compreensão da lógica que as oprime. Como um feminismo pode chegar a tanto? Um caminho,

segundo as feministas decoloniais, é pensar no conceito de lócus fraturado caracterizado como um “movimento rumo à coalização o que nos impulsiona a conhecer uma à outra, como entes que são densos, relacionais, em sociabilidades alternativas e alicerçados nos lugares tensos e criativos da diferença colonial” (LUGONES, 2014, p.942). As mulheres subalternas, eclipsadas na colonialidade, sob essa ótica, passam a ser vistas como pessoas históricas em uma perspectiva de fronteira.

A visão fronteiriça, para Anzaldúa (2012), representa não apenas uma margem espacial, mas também a própria condição da mulher subalterna em uma perspectiva oposta à dicotomia do macho/fêmea, da santa/prostituta e da mulher/virago migrando para uma fenda, uma ferida que não cicatriza por conta dos inevitáveis conflitos. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que a colonialidade de gênero é imposta, há processos que a sabotam, a confrontam, a perturbam e que geram paradigmas outros que fogem da lógica eurocêntrica.

Em convergência, Lugones (2014) chama essas resistências de coalizão. No sentido das lutas das mulheres de cor, colidir é perseverar contra os atos epistemológicos androcêntricos que insistem em apagá-las ao mesmo tempo em que observam e aprendem com as persistências de suas companheiras fronteiriças.

[...] aprendendo umas sobre as outras. Compreendendo-se a colonialidade de gênero como exercícios de poder concretos, intrinsecamente relacionados, alguns corpo a corpo, alguns legalistas, alguns dentro de uma sala onde as mulheres indígenas-fêmeas-bestiais-não-civilizadas são obrigadas a tecer dia e noite, outras no confessionário (LUGONES, 2014, p. 948).

A autora atenta para as formas de violências subjetivas tão perigosas quanto os atos concretos de violações aos direitos das camadas subalternizadas. Assim, são notáveis as chagas abertas que a colonialidade bosqueja sobre os solos da economia, da política e da educação. Em especial sobre o contexto educativo, Anzaldúa (1979, p. 229) avulta que as escolas “não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem, marcada pela classe e pela etnia”. Embora tanto ela como outras mulheres de cor demonstrem que há subalternas dispostas a perturbar as esferas eurocêntricas de opressão, principalmente por processos pedagógicos.

A partir desse prisma, a educação popular apresenta a proposta de que as pessoas das camadas populares se ensinam umas às outras, medidas em atos grupais de conhecimento (FREIRE; NOGUEIRA, 1993). Isso significa que por meio da criatividade as camadas oprimidas são capazes de criar e transformar os próprios contextos assombrados pelas diversas formas de opressão que constituem suas identidades coletivas.

É nesse caminho que Lugones (2014) propõe o giro decolonial de gênero. Os movimentos feministas decoloniais guiados pela importância das práticas protagonizadas pelas mulheres subalternas são conscientes da necessidade de outros paradigmas capazes de dialogar com essas vivências que, por sua vez, também geram novas teorias. O contexto desse giro é o próprio lócus fraturado que promove a coalizão de várias lógicas de pensamento para além das epistemologias eurocêntricas, sem que essa última condene as mesmas a um estado crepuscular. Nesse sentido, é inevitável a presença do diálogo nas lutas feministas decoloniais.

Concorda-se com Freire (2002, p. 51) que “o/a sujeito/a que se abre ao mundo e aos/ às outros/as inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade como em inconclusão em permanente movimento na história”. Uma história outra, tecida a partir das narrativas das subalternas.

Tais perspectivas se enredam em uma trama geopolítica feminista norteadas pela ética e pelo altruísmo oriundo de pessoas que orquestram ações sociais comunitárias e que definem suas noções de temporalidade, de território e de práticas ecológicas em detrimento do pensamento egocêntrico que é o capitalista/ eurocêntrico guiado por uma ideia historiográfica linear.

A colonialidade de gênero no território amazônico

A realidade Amazônica está repleta de diferentes cores, formas e timbres protagonizados principalmente pelas mulheres de cor que nela vivem, sobretudo as que habitam em palafitas¹⁴ localizadas na beira do rio e se autodenominam ribeirinhas por ocuparem uma fronteira entre o solo e o universo hídrico amazônico. Questões jurídicas, trabalhistas e familiares se entrelaçam em uma realidade social plena de desafios, enfrentados diariamente por essas mulheres e que são alicerçados pelas bases da colonialidade de gênero.

Muitas são as mulheres de cor que foram vítimas ou testemunhas de agressões de cunho físico, patrimonial ou psicológico cometidas por pais, tios ou maridos. Lugones (2014) afirma que os homens de cor acabam por reproduzir o sistema gênero/moderno/colonial perpetrado pelos homens brancos sobre as suas companheiras não brancas. Cenário este profundamente representado pelas relações de trabalho desiguais. As atividades laborais encabeçadas pelas mulheres ribeirinhas se reduzem, a partir da ótica social amazônica patriarcal, a um simples auxílio ao homem: visto como o verdadeiro trabalhador. Essa visão distorcida sobre a importância social e ecológica do trabalho feminino acentua ainda mais as distâncias entre as pescadoras, agricultoras e extrativistas de seus direitos trabalhistas tornando-as ainda mais vulneráveis a acidentes de trabalho como os episódios que envolvem o escalpelamento nos rios da Amazônia.

As pessoas acometidas pelo escalpelamento, em sua maioria mulheres e meninas negras ou pardas, sofrem, a partir do contato do cabelo com o motor do barco, avulsão total ou parcial do couro cabeludo (CUNHA ET AL, 2012). As questões raciais e de gênero perpassam por esse grave acidente e, em nossa visão, contam com a ajuda da interseccionalidade de raça, de classe e de gênero para que ele seja compreendido em sua amplitude.

Crenshaw (2002) afirma que há certas violações aos direitos humanos que são ignoradas por afetarem especificamente as mulheres de cor. Assim, considera-se que os casos envolvendo os acidentes por motor de barcos não são vistos como problemas raciais porque não afetam de forma considerável os homens negros e pardos. Por outro lado, não são encarados como questões de gênero emergenciais por não atingirem um grande número de mulheres brancas.

É nesse sentido que as mulheres de cor ribeirinhas, ao não se encaixarem nas categorias atomizáveis “mulher” e “negro,” sofrem com invisibilidades e mutismos que escalpelam não apenas seus corpos, mas também provocam mutilações no ponto de vista simbólico.

Andurá é oriunda do município de Fordlândia, fugiu de casa aos 13 anos para realizar o sonho de estudar e acabou indo trabalhar como uma espécie de governanta em um cabaré próximo a um garimpo. Sobre as violências sexuais, ela tece o relato a seguir.

14 [...] casas elevadas do chão, dependência ao rio e grande permanência na paisagem amazônica, além de forte laço comunitário (MENEZES ET AL, 2015, p. 241-2).

[...] fui aprender a viver através dessas meninas [moças que se prostituíam em um garimpo] o que elas falavam: elas vinham do garimpo doentes e era eu quem cuidava. Eu era nova, mas elas me tratavam como se eu fosse mãe delas. Aí eu fui aprendendo, eu fui vendo. E eu ficava pensando que nunca na minha vida eu faria uma coisa daquelas [...] Porque assim: as meninas novas iam para o garimpo. Só que eu via o sofrimento. Eu que cuidava daquelas meninas [...] E, quando elas vinham do garimpo, elas iam lá para casa. Elas falavam muita coisa de ruim. Tudo o que se pode imaginar, acontecia. Apanhar, umas vinham de lá, todas cortadas de fio elétrico, com doença feia, curei muita menina. Graças a Deus que nunca aconteceu nada comigo. Porque eu acho que vai do preconceito que você tem (ANDURÁ-FORDLÂNDIA-NERI, 2018, p. 207).

Andurá retrata a exploração sexual vivida pelas mulheres na Amazônia que se mistura com a própria história do território. O processo de ocupação amazônico foi manchado por corpos femininos escravizados, mercantilizados e violados da forma mais desumana possível em nome do progresso e da civilização. Violações que se estendem ao contexto da autoridade coletiva como aponta o relato de Vitória Régia.

Hoje, o meu trabalho é mais com camarão. A gente é chamado de camaroeiro; um nome feio, né? Existe uma associação, mas eu não faço parte. Uns dois lá em casa são associados [todos homens]. Só que eles nunca receberam. Geralmente, a associação faz reunião com os pescadores. Mas, eu não posso participar porque eu não sou associada. No seguro defeso, quando não pode pescar, a gente vai vendo outro jeito de se virar [grifo nosso] (VITÓRIA RÉGIA-BREVES-NERI, 2018, p. 209).

Um dos pontos que chamam a atenção no relato de Vitória Régia é a predominância do substantivo no gênero masculino. Ao adotar a expressão “camaroeiro,” ela demonstra o quanto a invisibilidade do trabalho feminino é notória na Amazônia. Uma situação que exclui as mulheres do centro de tomada de decisões políticas e trabalhistas ribeirinhas e as empurra para uma condição de vulnerabilidade social e econômica. Contexto que apresenta uma realidade trabalhista cruel para as mulheres ribeirinhas vítimas de explorações oriundas sobretudo das indústrias de cosméticos.

Agora, a gente trabalha com uma empresa aqui em Belém: a gente é associado a essa empresa. A gente trabalha com o murumuru¹⁵. É uma semente que a gente coleta para uma empresa de cosmético. A gente tira para vender para essa empresa e essa empresa passa para a marca de cosméticos. A gente consegue um bom lucro, tem a empresa aqui em Belém e tem um representante lá. Aí, depositam o dinheiro na conta desse senhor, lá [Cametá]. Aí, a gente passa a semente para eles e ele paga o dinheiro. Eu comecei a trabalhar esse ano e a minha vida melhorou[...]Na idade que eu estou, eu já tenho muita dificuldade. Principalmente nessa colheita do murumuru. Tem que estar abaixado, colhendo os frutos. Ainda mais agora, que eu estou com um cisto nos rins, eu tenho uma grande dificuldade (KITÃ-CAMETÁ-NERI, 2018, p. 205).

15 O murumuru (*Astrocaryum murumuru* Mart) é uma palmeira amplamente distribuída na Amazônia que ocorre naturalmente em florestas de áreas periodicamente inundadas. Suas sementes têm sido exploradas pelas populações tradicionais de forma extrativista visando principalmente ao fornecimento de matéria prima para a indústria de cosméticos (SANTOS, 2015, p. 14).

A narrativa de Kitã aponta para o caminho trágico que a Amazônia está trilhando a passos largos: sua flora e sua fauna sob a égide das multinacionais se transformam em mercadorias de trocas valiosas e que colocam em xeque muitas formas de vida amazônicas, inclusive a humana.

Intelectuais feministas latinas como Lugones (2014) e Anzaldúa (2005) atentam em seus escritos para as torturas que as mulheres de cor sofrem no seio da lógica megalomaniaca capitalista. Vítimas de um trabalho compulsório, muitas trabalhadoras latinas sentem seus corpos serem lacerados por horas intermináveis de atividades laborais desumanas.

Kitã afirma que houve uma melhora em sua vida. Mas a partir de qual ponto de vista ela tece essa afirmativa? Em um mundo repleto de produtos que possuem valor monetário, ganhar dinheiro é uma questão de sobrevivência e a própria saúde da mulher ribeirinha não escapa das garras do capital. O corpo feminino de cor se transforma em valor de troca que garante às mulheres subalternas apenas uma vida desprovida de saúde. Acometidas por várias enfermidades provenientes da modernidade, elas testemunham a mercantilização do seu próprio bem-estar.

Os relatos a seguir evidenciam a luta que as mulheres de cor travam na esfera do território do saber e do imaginário construído sobre a educação e o corpo feminino.

[...] na minha família, os homens é que vendiam os produtos da roça. Os meninos aprenderam a mexer com dinheiro, **eu nunca saía e estudava** [...] **o pai achava que a gente ia fazer carta para namorado**. As meninas [irmãs] aprenderam, porque elas arrumaram logo marido. Eu nunca saía para me divertir, também. Eu ficava da casa para o mato [grifo nosso] (JURUTI-SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA-NERI, 2018, p.158).

Ao compartilhar suas vivências, Juriti provoca a seguinte pergunta: direito à educação para quem? Realidades subalternas mostram que a constituição está sendo contrariada na prática. Para muitas mulheres, sobretudo as que são atravessadas por questões étnicas e raciais, o desejo de frequentar uma sala de aula é praticamente impossível de concretizar-se e tal situação não está apenas atrelada a condições infraestruturais e à ausência de políticas educativas. Em paralelo, há inúmeros conflitos no campo da subjetividade que se capilarizam por meio de edificações patriarcais incrustadas nos coletivos ribeirinhos. Assim, passamos a compreender o fato de que muitas mulheres de cor, embora trabalhem incansavelmente, não tenham conquistado independência financeira e ainda estejam sob a tutela de seus companheiros de cor e sejam reféns de tabus e polêmicas forjados biologicamente que limitam a autonomia de seus corpos. Segundo o relato de Andurá,

[...] quando eu ficava menstruada, eu tinha vergonha de falar. Eu não dizia mesmo. Mas o meu pai reconhecia quando eu estava menstruada. Aí quando ele chegou da roça, me viu com uma lata d'água na cabeça. Aí ele tirou da minha cabeça e falou para eu não fazer mais isso. Porque, para ele, eu estava com o corpo aberto. Você está nos seus tempos [menstruada] e está com o corpo aberto. Olha a vergonha! (ANDURÁ-FORDLÂNDIA- NERI, 2018, p. 243).

A biologia dita os papéis sociais das mulheres ribeirinhas. A anatomia feminina é cercada por enigmas alimentados pelos valores patriarcais e pelo universo religioso cristão que a transforma em um templo de polêmicas.

Assim, os discursos androcêntricos e cristãos alimentam uma visão maniqueísta sobre as mulheres, ou seja, ao mesmo tempo em que os órgãos sexuais femininos estão ligados às bênçãos e à fertilidade, também podem ser interpretados como territórios do pecado. Por isso, resta às mulheres, enquanto estiverem em “seus tempos”, buscarem o confinamento, se isolando de sua vida social, de sua convivência familiar e de suas atividades trabalhistas, passando a experimentar uma condição de exiladas em seus próprios corpos que, assim como suas mentes, são proibidos de se manifestar e de buscar sua autonomia.

O giro decolonial no território amazônico: o ensino sobre as resistências em práticas de educação popular

Diante da realidade amazônica exposta, uma pergunta navega pelos rios amazônicos: as mulheres ribeirinhas forjam estratégias de enfrentamento e de resistência a todas essas violências por elas sofridas? Certamente que sim. O mapeamento de suas vivências indica sob distintos prismas que elas elaboram inteligências que têm ajudado a população feminina amazônica a encarar o fantasma da colonialidade de gênero em seu território. Mulheres que se recusam a se curvar completamente para o racismo e o eurocentrismo ao edificarem pedagogias pautadas em um sentido infrapolítico que tem muito a nos ensinar sobre novas éticas ambientais, as medicinas populares e o afloramento de feminilidades que convidam as masculinidades sustentadas pelo patriarcado a repensarem suas posturas. Sobre a perspectiva ambiental, descreve Coroacy:

Respeitar a natureza é um grande compromisso que a gente nunca deve desrespeitar. Seja do pequeno ao maior, para poder respeitar a gente. Hoje, eu não faço mais, mas eu fazia muita coisa. Olha, eu plantava, eu fazia o meu quintal, tinha minha plantação, todo o dia eu molhava, eu capinava, eu ficava cuidando da terra. Aí, as verduras davam eu começava a distribuir. O pessoal dizia: ‘a senhora tem um coração manso’ (COROACY-ANAJÁS-NERI, 2018, p. 188).

A atividade agrícola, realizada por Coroacy é uma verdadeira celebração da cultura. Presenciamos as mãos de mulheres ribeirinhas transformarem elementos da terra a partir da sua inteligência e da criatividade. Atos de criação que fecundam por meio de relações horizontais estabelecidas com o meio ambiente. Ela provoca uma importante reflexão: ainda que existam mulheres massacradas por regimes trabalhistas compulsórios, ao mesmo tempo outras rompem com o sistema capitalista e apresentam outros sentidos para a palavra trabalho. Aos olhos das mulheres ribeirinhas, a natureza é vista como sujeito de direitos e merece ser tratada com ética e respeito. Elas são conscientes de que sem natureza é impossível emanar a vida. Em nosso ponto de vista, o significado de “um coração manso,” mencionado por Coroacy, não representa mera ingenuidade: exprime a potencialidade da humanização que atravessa os corpos das mulheres de cor.

Sobre a vivência com a medicina popular, Juriti narra:

Minha mãe que cuidou da minha cabeça [acidente do escalpelamento]. Ela ia para o mato, tirava a casca do tronco da árvore para lavar a minha cabeça. Tirava aquele pó e passava por cima, para sarar. Tirar a casca da

mangueira, do caju, da goiabeira. Pega a casca, seca no sol, bate para tirar o pó e botar encima da cabeça e o pau vai só renovando. Porque a mãe não tirava tudo assim e ela não deixava morrer a árvore. Porque, se for descascar todinho o pau, morre. E ela fazia desse pó, um chá, para lavar a cabeça e não só aliviava, como sarava a ferida. [...] Ela fazia o chá da verônica, para aliviar, o chá da andiroba (JURUTI-SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA-NERI, 2018, p. 240).

A natureza amazônica, para além da visão excêntrica sobre ela, é uma “farmácia a céu aberto” para os povos que nela habitam e um laboratório de experiências e construção de saberes diários para coletivos que, esquecidos pelas agendas governamentais, não contam com serviço de saúde digno. O relato de Juruti ilustra essa realidade. Acometida pelo escalpelamento, Juriti levou muitos anos para iniciar o tratamento hospitalar por conta da distância geográfica, somada à ausência de informações em um contexto onde energia elétrica e internet são luxos difíceis de serem adquiridos. Durante boa parte de sua vida após o acidente, múltiplas espécies de árvores foram sua fonte de terapia. Assim, as inteligências corpóreas se apresentam com todo seu vigor. Afinal, quem melhor do que uma pessoa acometida pelo escalpelamento para entender como o próprio corpo reage a esse trauma?

A partir de uma relação íntima, curiosa e epistemológica construída com a fauna amazônica um acervo homeopático é construído pelas mulheres ribeirinhas que buscam uma saúde que não se encontra nos compêndios de medicina: para elas, estar saudável é garantir o bem-estar da própria natureza. Por isso a preocupação em não deteriorar os troncos das árvores que servem como matéria prima para a elaboração dos medicamentos. Assim, o mesmo solo amazônico ensopado com o derramamento de suor, sangue e lágrimas das mulheres de cor é, ao mesmo tempo, palco de processos que convergem para a assunção dos saberes medicinais encabeçados por mãos femininas negras e pardas.

Da mesma forma, as mulheres ribeirinhas buscam ocupar espaços masculinos a elas negados.

Lá, perto de casa, tem [...] um campo de futebol. Quando é a tarde, todo mundo vai para lá, jogar bola. Lá, tem muito jogo e tem vezes que o meu irmão faz torneio, faz festa e dá bastante gente [...] Às vezes, os homens falam “hoje não vai jogar mulher.” Mas, nós pega e joga e eles não querem liberar o campo [grifo nosso] (CAIRÉ-MUANÁ-NERI, 2018, p. 192).

Os papéis de gênero ganham contorno no espaço geográfico amazônico. Em uma Amazônia acostumada a presenciar conflitos agrários, existem, ainda que de forma velada, disputas territoriais tracejadas pelo patriarcado. Os homens de cor, que travam lutas homéricas contra latifundiários brancos, são contaminados pela ganância de se apossarem de um solo enquanto que paradoxalmente as mulheres de cor são impedidas por eles de ocupar determinados lócus. Todavia, esses fatos não são motivos de limitação física para as mulheres ribeirinhas. Contrariando todas as formas de opressão que as perseguem, elas se encorajam a assumir papéis sociais a elas moralmente negados. Assim, ainda que discursos biológicos insistam em aprisionar seus corpos, elas buscam formas de romper com os cadeados que as enclausuram e dessa forma forjam outras feminilidades que contrariam o pensamento patriarcal.

Observa-se que estão presentes outras lógicas sociais de trabalho, de saúde e de sentidos éticos protagonizados pelas mulheres de cor. Ao elaborarem essas outras formas de

existências, de resistências e de enfrentamentos, estão plenamente conscientes das lógicas de opressão em que estão submersas, por isso procuram emergir.

É nesse sentido que a consciência mestiça (ANZALDUA, 2000) se justifica: para além de um sentido biológico, representa as fendas que pertencem às histórias dessas mulheres. As mulheres chamadas de ribeirinhas por transitarem entre o rio e a terra também ocupam simultaneamente a posição de vulnerabilidade perante o dominador de um lado e o esplendor da rebeldia política e social do outro.

Certamente que os instrumentos analíticos costumeiramente utilizados pelos estudos feministas brancos não dão conta de abarcar tamanha complexidade. Novos sentidos de feminismo começam a germinar a partir de práticas educativas, entre as quais as de educação popular, que necessitam ser escutadas e que devem dialogar entre si a fim de não interromper o fluxo de epistemologias subalternas que estão brotando nas geografias mais periféricas do globo terrestre.

Na educação popular, encontra-se o diálogo, importante estratégia no fortalecimento do movimento de coalização, peça-chave fundamental no feminismo decolonial, bem como o reconhecimento de como camadas sociais oprimidas aprendem e criam suas pedagogias (ARROYO, 2012).

A educação popular trabalhada no espaço de acolhimento é construída a partir de uma liderança coletiva que se nutre dos saberes de camadas populares historicamente subalternizadas. Mulheres ribeirinhas encontram uma prática educativa popular que não está atrelada exclusivamente a livros didáticos em que é promovido o diálogo e são incentivadas as narrativas orais sobre as memórias e histórias de vidas.

A prática educativa popular segue alguns passos metodológicos sensíveis às especificidades das realidades vivenciadas pelas mulheres ribeirinhas. O primeiro é a pesquisa socioantropológica que possibilita o mapeamento do cotidiano das educandas em temáticas como: economia, educação, alimentação e cultura, entre outras.

Para Oliveira e Santos (2015, p. 49), “na pesquisa antropológica há o levantamento das demandas socioculturais dos/as educandos/as [...] captando informações como histórico de doença, dados familiares, renda, escolaridade etc.”.

A pesquisa antropológica delineou o seguinte perfil das educandas: a) desenvolvem atividades econômicas polivalentes, com destaque para o cultivo da mandioca e a extração do açaí; b) residem em municípios ribeirinhos, com precárias condições infraestruturais; c) foram vítimas de escalpelamento em acidentes nos rios da Amazônia.

Ao mergulhar no cotidiano do espaço, o cruzamento entre essas informações levou ao tema gerador *violência*.

Segundo Freire (1979, p.18), “[...] na medida em que os/as homens/mulheres tornam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda”.

O próximo passo consistiu em compreender quais são as leituras de mundo que as educandas possuem sobre a temática violência. A fim de alcançar esse objetivo, foi elaborado um jogo de memória composto por imagens que retratassem múltiplos episódios de agressões contra mulheres, sejam eles físicos ou simbólicos. As educandas, à medida que iam encontrando os pares de imagens, descreviam as ilustrações que serviram como ponto de partida para que elas compartilhassem suas próprias experiências com o grupo.

A proposta didática que emergiu das educandas é de que cada imagem fosse nomeada com uma palavra que posteriormente seria o alicerce para a realização de exercícios de alfabetização a partir da exploração das famílias fonêmicas de cada vocábulo.

Com as impressões das educandas sobre violência registradas em um mural composto pelas imagens do jogo da memória realizou-se um exercício de autobiografias. A partir dos relatos das histórias de vida dessas mulheres despontaram em suas vivências elementos-chave para refletirmos sobre a história da Amazônia.

Então foram esquematizados pontos importantes das narrativas das educandas, tais como: a) o intenso fluxo de migrações para a Amazônia na década de 1970 e os altos índices de mulheres que se prostituíam nos garimpos; b) os conflitos agrários, especialmente o massacre de Eldorado dos Carajás, nos anos de 1990; c) a relação entre formas de trabalho escravo vivenciadas pelas educandas, especialmente em serrarias e em fazendas, e a realidade das populações africanas e indígenas escravizadas e exploradas no período do Brasil colônia.

O próximo passo consistiu na confecção da boneca Abayomi, que despertou uma reflexão sobre a importância simbólica da resistência de mulheres de cor perante o racismo e o patriarcado. Conforme os tecidos iam sendo amarrados e a boneca adquiria forma, canções, contos, receitas e narrativas eram compartilhadas entre as educandas. Nesse sentido, era notável a criatividade não apenas artística ao personalizarem suas bonecas, mas também abstrata ao verbalizarem suas cosmogonias e visões de mundo.

O prosseguimento da prática educativa pedagógica viabilizou no coletivo de mulheres em tratamento de saúde diálogos fundamentais a respeito da trama de opressões em que estão inseridas. A leitura das imagens apontou três importantes situações referentes às suas realidades familiares, sociais e religiosas: a) todas já foram vítimas ou testemunhas de violências domésticas em que os agressores são principalmente a figura paterna, o tio ou o próprio marido; b) consideraram tão grave quanto a violência doméstica outras formas de agressão, nem sempre físicas, praticadas por instituições públicas, como delegacias e hospitais que causam nelas profundo abalo emocional; c) a grande maioria classificou a ação de igrejas evangélicas em seus municípios ribeirinhos como extremamente agressivas, sobretudo as que atingem as vítimas de violência doméstica e as minorias sexuais.

A respeito do primeiro enfoque, membros da própria família das educandas, que representam a autoridade patriarcal, utilizam as diversas formas de violência, sobretudo a física e a psicológica para oprimi-las. Essas educandas, assim, são impedidas de desfrutar de autonomia financeira, de se escolarizar e, sobretudo, de obter a garantia de uma vida digna. O segundo ponto de vista exprime a dicotomia ser humano/animal e mulher/virago alimentado pelas lógicas racistas e patriarcais sejam eles hospitalares ou jurídicos. Ao ser vista como um animal embrutecido, a mulher de cor não recebe o mesmo tratamento de saúde que as outras mulheres brancas.

Os relatos das educandas evidenciam violências obstétricas, procedimentos médicos invasivos e a sujeição a vocabulários esdrúxulos e pornográficos por parte de policiais ao registrarem uma ocorrência após vivenciarem um episódio de agressão, o que as desencoraja a buscar ajuda.

A autobiografia foi o recurso pedagógico escolhido pelo grupo para responder ao seguinte questionamento: como esses tecidos racistas e patriarcais se constituíram em nossa realidade amazônica?

Na visão das educandas, assim como os escravos/as africanos/as que perderam a liberdade e os territórios, as mulheres amazônicas são aterrorizadas pelos conflitos agrários e violadas em todos os aspectos da vida humana, condenadas a trabalhar o dia inteiro para madeireiros, garimpeiros, agroindústrias e pecuaristas a fim de não morrer de fome.

Nas práticas pedagógicas, observa-se que os corpos de mulheres oprimidas têm muito a dizer sobre as vivências que colecionaram ao resistir tanto ao sofrimento físico quanto ao simbólico. Gestos, cantos e danças contam as histórias de vida das mulheres de cor que se tornam verdadeiras fontes de aprendizado e, dentre os maiores ensinamentos, destacam que tão importante quanto a alfabetização é compreender que a leitura e a escrita devem ser poderosas ferramentas de reconstrução das identidades, culturas e afetos profundamente fraturados das mulheres de cor.

Uma mulher oprimida só consegue criar força física a partir do momento em que encara conflitos emocionais e psicológicos no plano simbólico. Dessa forma, é papel da educação popular freireana, que, embora caminhe ao lado do feminismo, não se fecha às múltiplas formas de opressão que atingem diretamente a condição do “ser mulher” em suas mais distintas possibilidades. Essa é a direção para que as mulheres de cor se tornem agentes de sua realidade e concretizem o giro decolonial por meio da legitimação dos conhecimentos elaborados no âmbito de suas práticas cotidianas.

Por meio da educação popular buscou-se despir das teorias eurocêntricas para serem desvendados os enigmas que acompanham os saberes construídos pelas mulheres ribeirinhas, considerando que esses conhecimentos não estão isolados e necessitam interagir entre si. Dessa forma, por meio de processos dialógicos promovidos pela educação popular, ao serem reconhecidos os saberes culturais das mulheres ribeirinhas, vai se construindo o movimento de coalizão entre as mulheres de cor, indispensável para o giro decolonial feminista.

Concluindo, vimos que a colonialidade de gênero se faz presente na Amazônia e é uma evidência de que as violências iniciadas nos séculos XV e XVI com a invasão europeia sobre a América Latina ainda sobrevivem na atualidade, principalmente em relação ao imaginário de seus coletivos perversamente subalternizados.

A partir dos ângulos da interseccionalidade de classe, de raça e de gênero e do entendimento de como a lógica de opressão eurocêntrica operou sobre o território latino, aprofundou-se a compreensão a respeito de como o sistema gênero/moderno/colonial é uma séria ameaça à vida das mulheres de cor. Porém, o lado opressor não é onipotente, na estrutura de sua violência, há fissuras provocadas pela resistência e enfrentamento das mulheres oprimidas.

Para compreender como essas categorias são basilares no processo de tradução do enfrentamento de feministas do terceiro mundo, destacam-se as dimensões pedagógicas, éticas e políticas da educação popular como importante via de empoderamento das mulheres e do reconhecimento epistemológico dos saberes que nascem das vivências de mulheres subalternizadas como as ribeirinhas.

As práticas educativas populares são capazes de reconstruir a autoestima e as identidades femininas de cor negadas pelo eurocentrismo e pelo patriarcado através do domínio das próprias pedagogias arquitetadas pelas mulheres amazônicas e da assunção de suas narrativas, cosmogonias e ancestralidades.

Assim, as mulheres ribeirinhas mostram que a colonialidade de gênero é como um jogo de xadrez complexo que apresenta vulnerabilidades correspondentes à coexistência de

outras lógicas de tempo, de geografia e de epistemologias que não foram totalmente apagadas pela modernidade, ainda que estejam apartadas de uma historiografia ocidental, moderna e machista. Por isso, não há dúvidas de que são mulheres ribeirinhas de fronteiras: entre a terra e o rio; entre a urbanização amazônica e a vida bucólica na floresta; entre a ciência eurocêntrica e o fluir de conhecimentos ancestrais validados sobretudo porque as ajudam a garantir a própria sobrevivência e, por tudo isso, entre a colonialidade de gênero de um lado e o giro decolonial do outro.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. La consciencia de lamestiza I rumbo a uma nova consciencia. **Estudos feministas**. Florianópolis, v.13, n.3, set/dez.2005.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BUTTLER, Judith. **Problemas de gênero feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

COLLINS, Patrícia. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v.31, n. 1. Jan\Abr, 2016.

COSTA, Claudia de Lima. Feminismos decoloniais para além do humano. **Estudos feministas**. **Florianópolis**, v.22, n.3, set\dez. 2014.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**. Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.171-187. 2002

CUNHA, Caio Bacellar. *ET AL*. Perfil epidemiológico de pacientes vítimas de escalpelamento tratados na Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará. **Revista brasileira de cirurgia plástica**, v.27, n.1, p.3-8.2011.

DAVES, Angela. **Mulher, raça e classe**. Bahia: Plataforma Gueto, 2013.

DUSSEL, Henrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1979.

_____; NOGUEIRA, Adriano: Que fazer teoria e prática em educação popular. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HARAWAY, Donna. “Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra”. **Cadernos Pagu**, n.22, p.201-46, 2004

HOOKS, Bell. **Não sou uma mulher. Mulheres negras e feminismo**. 1.ed. Rio de Janeiro: Plataforma Gueto, 2014.

LEVI STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1982.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tábula Rasa**. Bogotá, n.9, p.73-101, jul/dez.2008.

_____. Colonialidad Y gênero.**Tábula Rasa**, v.1,n.1, p.73-101, jul/dez. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tábula Rasa**, Bogotá, n.9, p.61-72, jul/dez. 2008.

MENEZES. T.M.S. O tipo de palafita amazônico: contribuições ao processo de projeto arquitetônico. **Oculum**. Campinas, v.12, n.2, p.237-54. Jul-dez. 2015.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

NERI, Isabell Theresa Tavares. **Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense**. 272, f. Dissertação de mestrado- (Programa de pós-graduação em educação)- Universidade do Estado do Pará-UEPA, 2018.

OLIVEIRA, Fernanda Soares de. **Amarrando tecidos e desatando preconceitos: bonecas Abayomi como estratégia de ensino-aprendizagem da história e cultura africana**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 8, 2016, Bahia. Anais do VIII Encontro Estadual de história. Bahia: ANPUH, 2016. p.1-10.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobado dos. Educação em ambientes hospitalares com jovens e adultos: estratégias para a inclusão socioeducacional. In: _____. **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular**. Belém: Supercores, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres notas sobre a economia política do sexo**. Trad. DABAT, C.R; ROCHA, E.O; CORRÊA, R. Recife: S.O.S Corpo, 1993.

SANTOS, Jucimara Gonçalves dos. **Germinação e desenvolvimento da plântula de murumuru (Astrocaryum murumuru Mart.)**. Dissertação de mestrado. 56, f. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em agricultura no trópico úmido) -Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia-INPA, 2015.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva. O gênero nas narrativas de criação de Pandora e Eva. In: **Seminário internacional fazendo gênero**, 7, 2006, Florianópolis: Anais, 2006.

2. Educação encarcerada: historiando prisões no Tocantins

Kely Rejane
Jocyléia Santana
Ciro Carvalho

Para compreender a história da educação escolar recentemente ofertada em prisões do Tocantins, necessário se faz, primeiramente, conhecer como e quando nasceu a educação escolar em prisões do Brasil.

Ressalta-se que, apesar de a Lei de Execução Penal Brasileira (LEP) (1984) expressar em um de seus artigos a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental em todas as unidades prisionais do país, isso nem sempre é cumprido devido à falta de recursos financeiros, estruturais e/ou humanos. Destaca-se, ainda, que as diversas modificações por que passou a organização do sistema prisional brasileiro ao longo dos anos na tentativa de acompanhar as idas e vindas do ordenamento jurídico brasileiro como um todo, além dos acordos internacionais sancionados pelo Brasil, influenciaram o atual modelo do direito penal brasileiro. Entre as alterações feitas está a obrigatoriedade da oferta de educação escolar no sistema prisional brasileiro, objeto deste estudo.

Assim sendo, cabe aqui avultar que os cidadãos tutelados pelo Estado no sistema prisional são denominados de várias formas: apenados, reeducandos, reabilitandos, ressocializandos, detentos, presos. São pessoas que por determinado período de tempo se encontram detidas em estabelecimento prisional a fim de cumprir suas penas e se regenerar de crime anteriormente cometido, sem, teoricamente, perder seus demais direitos.

Para melhor explanação do estudo, este texto está organizado em três tópicos. O primeiro aborda e explora a trajetória do sistema prisional desde sua origem ao formato atual. Em seguida, é apresentada a história legislativa da educação em prisões no Brasil, ressaltando-se a obrigatoriedade da prática educativa imposta ao Estado, que o deve fazer por intermédio de políticas públicas que possibilitam a prestação positiva de serviços complexos, derivados de problemas sociais. No encerramento do estudo, é abordado o tema da educação em prisões sob a ótica do estado do Tocantins, seus marcos legais e regulatórios bem como seus avanços ao longo dos anos e os dados que a ela se referem.

A prisão e o sistema penitenciário – uma perspectiva sócio-histórica

Sobre a origem etimológica do termo prisão, Pereira (2012, p. 29) esclarece que "A palavra prisão por sua vez tem sua origem no latim vulgar *prensione*, que deriva do latim clássico *prehensione*, ato de prender ou capturar alguém, abarcando também o local onde se mantém o indivíduo preso, sendo sinônimo de claustro, clausura, cadeia, cárcere e xadrez".

Nessa ótica, Foucault (2010) esclarece que, séculos atrás, as punições dos considerados culpados, independentemente do grau ou do tipo de crime cometido, se tornavam grandes

atrações em praças públicas. O suplício dos condenados era uma forma de entretenimento para o povo, às vezes por horas, e a penalidade aplicada deveria servir de exemplo para qualquer um que ousasse desafiar as leis impostas. Inicialmente só havia os castigos corporais, que muitas vezes culminavam com a morte do condenado. Era o grande espetáculo da punição física, ou seja, prisões eram apenas espaços para enclausuramentos temporários. Conforme Nunes (1989, p. 14), “Os *penitenciários*, precursores das prisões da Idade Moderna, nada mais eram que lugares de confinamento provisório e não de execução de pena, pois, até então, a prisão exercia função similar à da atual prisão cautelar, destinada a abrigar o preso enquanto não julgado”.

Os primeiros modelos de instituições correcionais semelhantes às que conhecemos hoje datam do século XVI, o que é confirmado por Almeida (2009, p. 2).

[...] com a criação de Casas Correcionais para homens e mulheres, como a pioneira House of Correction, com a transformação do Castelo de Bridewell em prisão (1553), próximo a Londres, Inglaterra, para disciplinar delinquentes. Um pouco depois, no ano de 1596, em Amsterdã (Holanda), foi criada a prisão de Rasphuis, destinada a homens. E em 1597 e 1600 criou-se a Spinhis para mulheres, com seções especiais para meninas. Essas prisões destinavam-se, a princípio, a ser uma espécie de presídio com objetivo de abrigar vadios, mendigos e prostitutas, resultantes das dificuldades sociais por que passava a sociedade, não apenas holandesa, mas a europeia em geral.

Uma importante ressalva a ser feita sobre o surgimento das prisões do Estado é a mudança de função da famosa Bastilha de Paris, que,

[...] originalmente destinada a servir de fortaleza (*Castelo de Saint-Antoine*, inaugurado em 1381), com suas oito torres compactas elevando-se a 24 m de altura, e cercadas por um foço de 25 m de largura e 8 m de profundidade, adquiriu, pouco a pouco, a sua condição de prisão do Estado. Nomes célebres por ali passaram, como, além do próprio construtor do castelo, *Hughes Aubriot*, o mais ilustre de todos, *Voltaire*, que, em 1717, permaneceu encarcerado em uma das torres da Bastilha (NUNES, 1989, p. 14).

Nos séculos seguintes, houve a disseminação desse tipo de estabelecimento por toda a Europa, principalmente no século XIX. Para Foucault (2010, p. 217), “a prisão, peça essencial no conjunto das punições, marca certamente um momento importante na história da justiça penal: seu acesso à 'humanidade'”. A partir de então as dívidas do sujeito para com a sociedade passaram a ser medidas em dias, meses ou anos, por meio da equivalência delito-duração. E mesmo com todas as lástimas que assolam o sistema carcerário, a prisão se tornou a forma mais civilizada de todas as penas. “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, 2010, p. 219). Portanto, necessário se fazia encontrar uma punição que conviesse ao crime no intuito de tornar a ideia do delito desinteressante, no entanto sem tirar a vida do indivíduo, e o encarceramento foi a escolhida.

No que diz respeito ao Brasil, nossa ordenação jurídica passou por várias manifestações legislativas ao longo dos anos, tendo surgido a primeira manifestação ainda na época do Brasil Colônia, quando o país era legislado, ordenado e executado pela coroa Portuguesa. Segundo

Montagnoli (2017), foram três as ordenações portuguesas impostas ao Brasil: Ordenações Afonsinas (ou Código Afonsino, que vigorou de 1446 até 1514); Ordenações Manuelinas (ou Código Manuelino, que vigorou de 1521, com versão definitiva, até 1595); Ordenações Filipinas (ou Código Filipino, que vigorou das leis editadas de 1603 até 1916, data da prescrição da matéria civil, quando foi publicado o primeiro código civil).

Com a independência da Colônia e a promulgação da primeira Carta Magna Brasileira em 1824, é aprovado o primeiro código criminal do império, que, ao ser transformado em lei em 1831, tornou-se o primeiro código penal autônomo latino-americano, trazendo muitos avanços à época. Foi aplicado no período de 1831 a 1891 e estabelecia

[...] três tipos de crimes: os crimes policiais, os particulares e os crimes públicos. Os crimes policiais eram entendidos como os praticados contra a civilidade e os bens comuns. Também eram incluídos como crimes policiais os que estavam relacionados com a prostituição, vadiagem, com as sociedades secretas, e ainda o crime de imprensa. Por sua vez, os crimes particulares eram os praticados contra o indivíduo e contra a propriedade. Já os crimes públicos são entendidos como aqueles praticados contra o Império e o imperador, conseqüentemente. Dentre as penas que o código continha, temos, por exemplo, a prisão perpétua ou temporária, com trabalhos forçados, banimento ou condenação à morte (COIMBRA, 2016, p. 41).

Por conseguinte, os Decretos 847 e 1.127 de 1890 sancionam o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, o código do período republicano, que foi menos feliz que seu antecessor. Devido às graves falhas em seu texto, logo se fez necessário alterá-lo por via de inúmeras leis no intuito de reparar as lacunas.

Como tudo que se faz apressadamente, este, espera-se, tenha sido o pior Código Penal de nossa história; ignorou completamente "os notáveis avanços doutrinários que então se faziam sentir, em consequência do movimento positivista, bem como o exemplo de códigos estrangeiros mais recentes, especialmente o Código Zanardelli. O Código Penal de 1890 apresentava graves defeitos de técnica, aparecendo atrasado em relação à ciência de seu tempo". As críticas não se fizeram esperar e vieram acompanhadas de novos estudos objetivando sua substituição (BITTENCOURT, 2008, p. 47).

Mesmo a duras críticas, esse código ainda trouxe alguns avanços, como a abolição da pena de morte e a implantação do regime penitenciário de caráter correccional. E somente em 1940, em plena ditadura militar, é que foi promulgado o Código Criminal Brasileiro, fundamentado no projeto base elaborado pelo Prof. Alcântara Machado e revisado por uma comissão constituída por célebres nomes da época, entre eles Costa e Silva. Esse código perdura até os dias atuais, com muitas modificações. "Permanece, portanto, em vigor, o Código Penal de 1940, com algumas alterações que lhe foram introduzidas, dentre as quais as referentes à Lei nº 6.416 de 1977, que inseriu os estabelecimentos penais semiabertos e abertos, de que é espécie a prisão-albergue" (RIBEIRO JUNIOR, 2009, n. p).

Nessa perspectiva, Ribeiro Junior (2009) destaca que a aprovação da Lei nº 6.416 de 1977 trouxe importantes alterações ao texto original. Em 1984, houve uma reformulação de sua Parte Geral e mais recentemente alterações em sua Parte Especial por meio da Lei n.º 12.015/2009. Houve mudanças também pelas leis n.º 12.245/2010 e 12.433/2011, que incluíram avanços no que se refere à educação escolar ofertada em prisões do país.

Educação no cárcere: ótica tocantinense

Entre os marcos legais regulamentários da educação no Tocantins, o Plano Estadual de Educação (PEE/TO) aprovado pela Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015, com vigência de 2015 a 2025, se destaca pelo incentivo à oferta de educação escolar às pessoas que se encontram cauteladas pelo Estado. Dentre suas 24 metas, o documento reforça a proposta do PNE/2015-2025. Na meta nove, o documento se propõe a "oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional" (PEE/TO (2015-2025), Meta 9).

Ainda no que se refere à política educacional estadual voltada à educação em prisões, referencia-se o Plano Estadual de Educação nas Prisões – PEEP do Tocantins, elaborado em 2012, que

[...] definirá linhas para a prática pedagógica desenvolvida na educação em prisões, tendo como parâmetro o planejamento das ações de educação em espaços de privação de liberdade que contemplará a oferta da Educação Básica: Alfabetização de Adultos, através do Programa Brasil Alfabetizado e Tocantins Alfabetizado, continuidade na modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos), preparação para o trabalho através da Educação profissional, ensino técnico profissionalizante, ensino superior e educação não-formal (PEEP/TO, 2012, p. 7).

No Tocantins, os primeiros indícios de oferta sistematizada de educação escolar em prisões datam de 2002, por meio de projetos isolados voltados à inclusão e à reintegração social. Essa educação é mais intensificada em 2005, quando foi firmado um convênio entre a Secretaria de Educação (Seduc), a Secretaria de Justiça e Cidadania (Seciju) e a Secretaria de Segurança Pública (SSP), que resultou na implantação da educação em prisões no Tocantins por meio da oferta da EJA organizada em ensino fundamental, séries iniciais 1.º e 2.º segmentos, e o ensino médio, 3.º segmento.

Surge, então, a ideia do Projeto Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins em 2005, uma ação conjunta entre a Secretaria da Educação e a Secretaria da Justiça e Cidadania, com apoio do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério da Justiça, cujo objetivo foi fortalecer as ações educativas desenvolvidas nas Unidades do Sistema Prisional na Casa de Custódia de Palmas, desenvolvido por técnicos das secretarias em parceria com professores das universidades e membros da sociedade civil (PEEP, 2012, p. 16).

Ainda em 2005 é inaugurado o Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) em Palmas; no ano seguinte, também é inaugurada a Escola Estadual Nova Geração com o objetivo de garantir a oferta de educação básica de nível fundamental, médio e educação profissionalizante aos reeducandos. Em 2006, o projeto "Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins" expande-se para quatro unidades prisionais: Palmas, Araguaína, Gurupi e Porto Nacional.

Com a implantação da EJA por outras unidades penitenciárias do estado, atualmente, das 39 unidades prisionais organizadas em regime fechado, semiaberto, aberto e provisório, 17 ofertam educação escolar e por intermédio da parceria entre a Secretaria de Justiça e Cidadania e a Secretaria de Educação atendem mais de 400 reeducandos entre homens e mulheres (Tabela 1).

Tabela 1. Unidades escolares que atendem o Sistema Penitenciário e Prisional 2018

Ord.	Unidade Escolar – Unidade Penal e Prisional	DRE	Mun cípio	Nº de alunos	Segmentos ²		
					1º	2º	3º
1	Escola Estadual Nova Geração – Escola Interna – Casa de Prisão Provisória de Palmas	Palmas	Palmas	28	4	14	10
2	Escola Estadual Setor Sul – extensão – Unidade Prisional Feminina de Palmas		Palmas	28		13	15
3	Escola Estadual Professora Alcides Rodrigues Aires – extensão – Casa de Prisão Provisória de Porto Nacional	Porto Nacional	Porto Nacional	23	5	10	8
4	Colégio Estadual Serra das Cordilheiras – extensão – Cadeia Pública de Colmeia	Guaraí	Colmeia	4		4	
5	Colégio Estadual Raimundo Alencar Leão – extensão – Cadeia Pública de Guaraí	Guaraí	Guaraí	39	6	33	
6	Escola Estadual Sonho de Liberdade – Escola Interna – Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota	Araguaína	Araguaína	185	59	102	26
7	Escola Estadual Rui Barbosa – extensão – Unidade Prisional Feminina de Babaçulândia		Babaçulândia	2	2		
8	Colégio Estadual José Luiz Cirqueira – extensão – Cadeia Pública de Wanderlândia		Wanderlândia				

Ord.	Unidade Escolar – Unidade Penal e Prisional	DRE	Mun cípio	Nº de alunos	Segmentos ²		
					1º	2º	3º
9	Colégio Estadual de Talismã – extensão – Unidade Prisional Feminina de Talismã	Gurupi	Talismã	15		10	5
10	Escola Estadual Tarso Dutra – extensão – Unidade Penal Agrícola de Cariri do TO – Centro de Reeducação Social Luz do Amanhã	Gurupi	Cariri do Tocantins	30	30		
11	Escola Estadual Ana Amorim – extensão – Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso	Pedro Afonso	Pedro Afonso	4	2	2	
12	Cadeia Pública de Miracema – Extensão do Centro de Ensino Médio Santa Terezinha	Miracema	Miracema	12	10	2	
13	Escola Estadual Silva Dourado – extensão – Cadeia Pública de Arraias	Arraias	Arraias	9		5	4
14	Colégio Estadual José Carneiro de Brito – extensão – Cadeia Pública de Tocantinópolis	Tocantinópolis	Tocantinópolis	9			9
15	Escola Estadual PIO XII – extensão – Cadeia Pública de Tocantinópolis	Tocantinópolis	Tocantinópolis	16		16	
16	Escola Estadual Lacerdino Oliveira Campos – extensão – Cadeia Pública de Colinas do TO	Colinas do TO	Colinas do TO	14		11	3

Ord.	Unidade Escolar – Unidade Penal e Prisional	DRE	Mun cípio	Nº de alunos	Segmentos ²		
					1º	2º	3º
17	Colégio Estadual Idalina de Paula – extensão – Casa de Prisão Provisória de Paraíso do TO	Paraíso do TO	Paraíso do TO	3	2		1
	TOTAL			412	118	195	68

Fonte: Secretaria de Justiça e Cidadania do Tocantins (2018)

Infer-se da Tabela 1 que das 17 unidades ofertantes de educação escolar apenas duas são escolas internas que funcionam nas unidades penitenciárias, enquanto todas as demais são extensões de escolas estaduais, isso graças à parceria fortalecida entre a Sejudh e a Seduc. E no que se refere ao total de pessoas em situação de privação de liberdade, dados obtidos junto à Seciju informam que, em 2017, a população carcerária do estado era de 3.388 (3.243 homens e 145 mulheres). Segundo o site oficial da Seciju, do total de presos tocantinenses em 2016, 8,1% tinha apenas a alfabetização, 51,9% o ensino fundamental incompleto, 55,6% o ensino fundamental (anos iniciais), 49,2% o ensino fundamental (anos finais), 15,9% o ensino fundamental completo, 9,1% o ensino médio incompleto, 13,7% o ensino médio completo e 1,4% o ensino superior incompleto.

Criado em 2004, o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) compila informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro por meio de formulário de coleta estruturado e preenchido pelos gestores de todos os estabelecimentos prisionais brasileiros. O último levantamento divulgado pelo Ministério da Justiça foi em junho de 2016, cujos dados informam que cerca de 12% das pessoas privadas de liberdade realizam algum tipo de atividade educacional no país. Em termos outros, mesmo que seja evidente que a elevação do nível de escolaridade contribua para a efetivação da ressocialização do detento, ainda há muito por fazer. (Figura 1)

Figura 1- Pessoas privadas de liberdade por unidade da federação

UF	Pessoas em atividades de ensino escolar		Pessoas em atividades educacionais complementares		% total de pessoas presas em atividades educacionais
	N	%	N	%	
AC	226	4%	0	0%	4%
AL	367	6%	0	0%	6%
AM	907	9%	50	0%	9%
AP	49	2%	0	0%	2%
BA	2.296	18%	168	1%	20%
CE	1.701	7%	0	0%	7%
DF	1.600	11%	22	0%	11%
ES	3.660	19%	817	4%	23%
GO	506	3%	23	0%	3%
MA	887	12%	95	1%	13%
MG	8.060	13%	1.838	3%	15%
MS	1.239	7%	32	0%	7%
MT	1.316	13%	111	1%	14%
PA	1.259	9%	0	0%	9%
PB	1.089	10%	0	0%	10%
PE	5.062	15%	12	0%	15%
PI	382	9%	50	1%	11%
PR	5.723	14%	2.316	6%	19%
RJ	NI	NI	NI	NI	NI
RN	87	1%	48	1%	2%
RO	976	9%	191	2%	11%
RR	330	14%	0	0%	14%
RS	2.185	6%	158	0%	7%
SC	1.945	9%	839	4%	13%
SE	240	5%	15	0%	5%
SP	19.092	8%	5.706	2%	10%
TO	458	13%	407	12%	25%
Brasil	61.642	10%	12.898	2%	12%

Fonte: Infopen, junho/2016. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

Infere-se que 25% da população carcerária no Tocantins tem alguma atividade educacional. Esse é o maior percentual encontrado entre todos os estados pesquisados, bem acima da média nacional, mas ainda insuficiente, visto que o ideal é que todas ou pelo menos a grande maioria das pessoas cauteladas pelo Estado pratiquem algum tipo de atividade educativa.

Cabe assinalar que a importância da educação nos presídios vem ao encontro de duas finalidades tão privilegiadas pela sociedade: coibir a ociosidade nos presídios, que, segundo alguns estudos, gera maior propensão à reincidência, e dar ao condenado a oportunidade de, em futura liberdade, dispor de uma opção para o exercício de alguma atividade profissional, para a qual seja exigido um mínimo de escolarização (JULIÃO, 2012, p. 212).

Assim sendo, a prerrogativa de re(educar) o preso é uma política pública social voltada aos objetivos tanto do condenado como da sociedade. Dessa forma, entende-se que "[...] a opção por tirar uma grande massa da população carcerária que está na ociosidade, colocando-a em salas de aula, não constitui privilégio – como querem alguns –, mas, sim, como uma proposta que atende aos interesses da própria sociedade (JULIÃO, 2012, p. 212).

É importante mencionar que a ressocialização por meio do estudo formal na cadeia é uma bandeira defendida por muitos estudiosos da área, levando em conta os direitos fundamentais da pessoa em privação de liberdade. E considerando a educação como eixo

norteador nesse contexto de reintegração e reinserção social, o ideal seria a efetivação da oferta educacional em todas as unidades prisionais do país.

Todavia, o reconhecimento e a obrigatoriedade da oferta da educação em prisões previstos em leis, decretos e políticas públicas estaduais e nacionais não significam que são cumpridos na íntegra, isso por diversos fatores, como a falta de gestão e de recursos humanos, financeiros e estruturais; capacitação; políticas públicas eficientes; parcerias.

"Outro fator também muito esclarecedor é que na própria arquitetura prisional geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nas unidades prisionais" (JULIÃO, 2012, p. 217). Essa situação não é diferente da encontrada no Tocantins, onde muitas vezes as políticas educacionais de oferta de educação em prisões esbarra na estrutura física da prisão, o que impossibilita ou mesmo dificulta a implantação de uma escola prisional ou mesmo a extensão de uma escola estadual.

Referências

Almeida, G. R.A Crise do Sistema Penitenciário: Capitalismo, Classes Sociais e a Oficina do Diabo. In:ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, 2009, Fortaleza – CE. 2009. p.01-13. Acesso em <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1416.pdf>

BITENCOURT, Cezar Roberto. Tratado de Direito Penal 1 – parte geral. 12ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001/2010. Brasília: Imprensa Oficial,2001.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2015/2025. Brasília: Imprensa Oficial,2014.

BRASIL. Lei nº. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília - DF, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.245 de 24 de maio de 2010. Altera o art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios. Brasília – DF, 2010.

BRASIL. Leinº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984. Dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. UNl revista, vol. 1, nº 1: 32-46 (janeiro 2006). Disponível em <<http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

COIMBRA,V.S. A oferta de educação no sistema prisional no Tocantins. 2016. 100p. Dissertação. (Mestrado em Letras – Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008
- JULIAO, E.F. Escola na ou da prisão? Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr., 2016.
- JULIAO, E.F. Política Pública de Educação Penitenciária: Contribuição para o diagnóstico a experiência do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- JULIAO, E.F. Educação e trabalho como programas de “Reinserção social”. In: LOURENÇO, Arlindo Silva; ONOFRE, E.M.C. (Orgs). Espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: Ed. Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- LIMA, Tom. Tocantins inova na oferta de educação em unidades prisionais. 2016. Disponível em: <https://cidadaniaejustica.to.gov.br/noticia/2016/9/14/tocantins-inova-na-oferta-de-educacao-em-unidades-prisionais/> . Acesso em: 12 de maio de 2018.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. Sistema integrado de informações penitenciárias – InfoPen. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2018
- MONTAGNOLI, G.A. Justiça e configuração social: As ordenações Filipinas como elemento educativo na América Portuguesa (século XVII). 2017. 167p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- NUNES, Danillo. A bastilha e a revolução. São Paulo: Editora Record, 1989.
- PEREIRA, L.C. Educação e Prisão: O valor da escola para os jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá/MT. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
- RIBEIRO JUNIOR, Euripedes Clementino. A história e a evolução do Direito Penal brasileiro. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 16 nov. 2009. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.25441&seo=1>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- TOCANTINS. Plano Estadual de Educação 2015-2025. Imprensa Oficial, 2015.
- VENEZUELA. Ley de Redención Judicial de la Pena por el Trabajo y el Estudio. Caracas: Gaceta Oficial de la República de Venezuela Número 4.623 Extraordinario, del 03 de septiembre de 1993.

3. Vivências e saberes: da graduação à pós-graduação em Educação na UFT

Roger Trindade

Damião Rocha

Em 2016, após ter concluído o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT), decidi que a pós-graduação era essencial tanto no aspecto profissional quanto no âmbito pessoal. A influência dessa decisão ao final do curso deve-se especialmente a dois fatores: o primeiro foi resultado de três anos de participação como aluno bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), quando tive a oportunidade de vivenciar a docência contemplada no tripé ensino-pesquisa-extensão. O segundo fator motivador foi a existência do mestrado acadêmico em Educação (PPGE) na universidade em que cursei a graduação facilitando meu percurso do trabalho para frequentar as aulas. Destaco, também, a excelência dos professores que trabalham tanto na Pedagogia/UFT/Palmas como no mestrado acadêmico em Educação (PPGE).

Da graduação à pós-graduação: a dois passos do paraíso, ou não!

Algumas dúvidas foram sendo dissipadas, como a falácia da distância entre a licenciatura e o programa de pós-graduação. A permanência no Pibid me aproximou dos eventos promovidos pelo programa e foi uma forma complementar para a pesquisa de iniciação à docência. Assim, mesmo tendo dedicado muita atenção e esforço durante a formação inicial, pude perceber ao final do curso que deveria seguir em frente e buscar ampliar e aprofundar a qualificação para o trabalho na educação.

Em 2017, sem hesitar e extremamente envolvido com a universidade, ingressei como aluno especial no mestrado acadêmico em Educação no primeiro semestre e fui aprovado no processo de seleção para aluno regular.

Com isso, no decorrer do segundo semestre do mesmo ano tive a oportunidade de realizar outras duas disciplinas do programa e percebi que as temáticas, as metodologias e os referenciais teóricos pouco dialogavam ou convergiam para uma aplicabilidade mais integrada aos projetos de pesquisa que ora submetera à seleção. Destaco que isso não é uma crítica gratuita ao currículo do curso ou às opções de pesquisa dos professores, mas apenas a percepção de um de seus alunos que em muitas oportunidades conversou com outros colegas e até mesmo com professores pelos corredores da universidade. Talvez isso demonstre a lacuna entre o que se faz na graduação e o que se pesquisa no mestrado, ou do que não se pesquisa na graduação.

Em 2018, embora satisfeito com as aprendizagens e os artigos produzidos até o momento nas disciplinas, ainda tinha a percepção de que como pedagogo precisava me aproximar com maior profundidade das questões filosóficas, históricas e epistemológicas da educação. Nesse ano, foi ofertada a disciplina Teorias da Educação, ministrada pelo prof. Damião Rocha que, por

ter sido também meu professor na licenciatura, me passou a sensação prévia de que as aulas seriam (e foram) enriquecidas do conhecimento que eu ainda buscava (e que sempre estarei a aperfeiçoar) a respeito das questões filosóficas, históricas e epistemológicas da educação.

Essas primeiras impressões esclarecem meu lugar de fala e minhas palavras se entrelaçam à minha trajetória de vida, de formação e de atuação profissional. Embora despretensioso com o caráter autobiográfico, evoco minhas memórias pessoais e me aproximo de Halbwachs (1990), para quem toda memória é coletiva, destacando que o processo de formação e de atuação docente retrata fatos, destaca personagens, escolhe as ênfases em determinados momentos e deixa outros no esquecimento.

Em se tratando de um texto memorístico de uma trajetória de formação, acrescento que ingressei no programa com a convicção de não esconder os conflitos, nem buscar acordos artificiais, mas explorar o conhecimento até a raiz e as diversas tensões emanadas das disciplinas de modo acadêmico. Essas eram minhas pretensões numa pós-graduação!

A matriz da fé, da tradição e da autoridade nas teorias da educação

O início da disciplina Teorias da Educação confirmou minhas expectativas de maneira até surpreendente. Nas primeiras aulas, o professor apresentou o plano de curso de 2018/1 e destacou como objetivo geral “reconhecer as principais características das teorias da educação, relacionando-as com suas respectivas práticas pedagógicas conforme o contexto sócio histórico”. Para alcançar os objetivos do curso, os temas foram divididos em dois grandes eixos: I) gênese, historiografia das matrizes filosóficas e epistêmicas do pensamento pedagógico brasileiro; e, II) educação moderna, educação contemporânea e o nascimento das ciências da educação.

A metodologia e os procedimentos de ensino descritos no plano tiveram como foco o estudo dirigido de textos com aulas expositivas dialógicas, no estilo de palestras professorais algumas delas, porque os alunos tinham pouco domínio sobre o tema. Os 11 textos foram classificados em dois momentos históricos: a) os fundamentos da educação clássica e moderna (TARDIF, 2013; FERNANDES, 2010, 2012; COÊLHO, 2008, 2012, 2016); e, b) educação contemporânea (CHARLOT, 1986, 2014; CAMBI, 1999; PAULA, 2002; GAUTHIER, 1998).

Entendi ser ambicioso o curso daquela disciplina, pois cada período histórico levaria um semestre ou mais para sua abordagem e fundamentação teórica, ainda assim minha expectativa era de um excelente aprendizado.

A metodologia de estudo de textos dirigidos pelo professor semanalmente mostrou-se de uma profundidade impressionante. A diversidade de formação dos alunos da turma possibilitou que os objetivos da disciplina fossem perseguidos, pois a turma era composta de representantes de diversas denominações religiosas, professores da educação básica e superior, gestores da educação pública e privada, profissionais liberais e outros mestrandos do programa de Educação da UFT.

Naquele momento, constituiu-se uma legítima “comunidade de pensamento” numa proposta de percorrer os caminhos teóricos de diversos autores, inclusive internacionais, com a temática da educação em cena. Em relação ao texto, conforme Coêlho (2016, p. 88), “ao ser explicado e compreendido, o texto torna-se fiador, exemplo e companheiro de

uma interminável viagem ao mundo da sensibilidade, da imaginação, do pensamento, do saber e da criação, contra todas as expressões de pequenez e acomodação”. Foi a minha sensação nas aulas.

O conjunto dos textos desenvolvidos na disciplina permitiu uma relação dialética da história da educação ocidental e da pedagogia brasileira concomitante à educação geral a fim de que fossem identificadas com maior clareza as conexões e as contradições nas diferentes teorias da educação.

A mediação do aprendizado foi um movimento do pensar, de construção de síntese histórica (antiguidade e modernidade) em relação às teorias da educação concebidas pelo professor como “explicação”: teorias são explicações, e nesse debate houve destaque para a educação contemporânea.

Não consegui desvelar qual a maior paixão de ensinar do professor: se é a Antiguidade e a Grécia Clássica e o período medievo, ou se é a contemporaneidade ao tratar de assuntos da modernidade e da pós-modernidade com a mesma empolgação e energia, os temas que estão nos editoriais do dia a dia nacional e internacional.

A abordagem dos textos considerou os dois eixos separados com referência ao contexto histórico de cada período para demonstrar que, segundo o professor, “não há teoria ultrapassada, nem nova, nem tradicional, e que não podemos seguir uma teoria por ser a última, mas pensar teoria como explicação datada, sempre relativizada em seu contexto, sem acharmos que teorias estão certas ou erradas; são, conforme ele, explicações.

Todavia percebi que a linha filosófica sempre foi bastante explorada nos textos, o fio condutor que muito auxiliou na interpretação de fatos históricos e conceituais de cada contexto da educação.

As análises em aula sobre os sentidos da escola e da educação, do escolarizar e do civilizar-se, entre olhares ao passado e reflexões sobre o futuro, evidenciaram que a fé, a autoridade e a tradição na educação serviram em diferentes épocas da humanidade para reafirmar modelos de Estado e de poder que continuam atualmente reproduzindo-se por novos sentidos de subjetividade e de conformação social.

É nesse contexto que o problema da autoridade se configura. A fé seria uma autoridade da religião? A tradição pode ser utilizada como argumento para a autoridade? Em síntese, a autoridade não existiu deslocada da tradição e da religião. Dadas essas colocações, ao investigar as teorias da educação, podemos identificar na própria história da educação que questões de diversas ordens escaparam à dialética ou à dialogicidade da racionalidade. Em diferentes momentos históricos da humanidade, e até mesmo atualmente, a trindade fé-tradição-autoridade foi um recurso persuasivo de dominação social dos que se julgam sábios sob os subjugados considerados ignorantes.

No Iluminismo do século XVIII, mas já a partir da modernidade, a autoridade fortaleceu-se por meio do consenso humano de referenciar os princípios racionais na solução dos problemas e, para que isso fosse possível, a sociedade deveria ser instruída e educada. O resultado desse paradigma foi o surgimento de diversas, divergentes e contraditórias concepções de educação e de humanidade, conseqüentemente, delimitando noções, por exemplo, de infância, maturidade, autonomia, moral, liberdade, poder, governo, justiça e da própria razão. Outro resultado desse modelo de ciência foi emprestar a autoridade da razão ao próprio sentido controverso à verdade, agora não mais absoluta, apenas provisória, reconhecendo o caráter permanentemente hipotético, mas sem cair num ceticismo total.

Contudo, no rompimento com a epistemologia racional crítica, a subjetividade sobre a problematização da autoridade nas relações educativas estimulou outras formas de expressão de poder. Isso permitiu condições favoráveis para o avanço do controle burguês sobre a democracia e a liberdade, ou mesmo da obediência voluntária, da coação que se impõe escamoteada pela retórica da autonomia numa expressão apenas ilusória que levou a uma sociedade em que seres humanos negam seus próprios direitos humanos, em que pessoas com direitos políticos clamam por intervenções ditatoriais de militares, em que a proteção social do Estado é demonizada enquanto o “livre” mercado passa a ser considerado o reino perfeito de todas as virtudes.

Mas qual seria o papel da educação nesse cenário? A educação torna-se um instrumento de silenciamento, invisibilidade e reprodução das desigualdades sociais que asseguram o monopólio de poder às classes privilegiadas por meio do poder financeiro de controle sobre a ordem governamental do Estado. Esses fatos me fizeram recordar que vivemos numa sociedade de classes, conseqüentemente, que existem escolas para diferentes condições sociais que reproduzem comprometimentos políticos e ideológicos com a manutenção do poder da classe dominante.

No extremo dessa constatação, vivenciamos diversas lutas de poder (a trindade versus a ciência) que envolvem não somente a educação: controle político da educação (escola sem partido); controle do Estado pelo mercado (neoliberalismo); controle da informação (*fakenews*); controle do ordenamento jurídico (domínio do fato); controle da diversidade (conservadorismo); controle da democracia (*lawfare*); controle da liberdade (protofacismo).

A disciplina Teorias da Educação ministrada em meio ao cenário atual de retrocessos em diversas áreas sociais possibilitou que muitas ideias fossem debatidas nesse período de efervescência teórica e política.

Como curso de uma disciplina integrada com as discussões da contemporaneidade, as aulas referiam-se à qualidade da educação a ser garantida com condições objetivas de funcionamento; à valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de uma carreira nacional e políticas voltadas para a formação de professores; ao financiamento adequado da educação, a começar pela garantia constitucional de recursos, e também sua efetiva democratização e abertura ao controle social.

Ideias pedagógicas nas teorias educacionais

Este memorial compõe uma representação de conteúdos, percepções, opiniões e saberes que, obviamente, não são inteiramente aqui contemplados, cujo objetivo foi descrever uma visão de conjunto sócio histórica das teorias da educação. Porém antes de entrar no objeto próprio do memorial, que é olhar criticamente a si mesmo como condição imprescindível à redação dissertativa-argumentativa, destaco que vou por meio dos textos discutidos na disciplina buscar uma visão geral das ideias pedagógicas.

A inspiração e a opção metodológica para realizar a leitura dos textos programados para a disciplina residiu na busca de um olhar crítico como superação de uma visão descritiva, buscando transcender os fatos em si mesmos. De modo complementar, fiz uso de outros textos e autores para melhor entender as ideias pedagógicas, minimizando possíveis dissonâncias e equívocos de interpretação teórica.

Nesse fazer, orientei-me pelos caminhos de Ildeu Moreira Coêlho, principal referência da disciplina, almejando transcender os conhecimentos e ser eu mesmo um promovedor de ampla e não reducionista formação de professores.

A aula se faz *lectio*, leitura comentada que visa a percorrer as trilhas do livro, seguir suas pegadas, seus termos e conceitos, sua lógica e argumentos. [...] Ao assim proceder, ele busca a autoridade do texto, e não de quem o escreveu; dos argumentos, e não de quem os trabalha e expõe, dando ao leitor e ao ouvinte a possibilidade de entender, compreender, acompanhar, distinguir, julgar e avaliar o que está dito em cada texto ou afirmação, e de participar da *lectio* e da *disputatio* entre concepções diferentes e contrárias (COÊLHO, 2016, p. 88-90).

Quisemos compreender a evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais. Trata-se de um tema discutido com rigor por Dermeval Saviani em sua obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, mas existem outros estudos desse teor em outras áreas.

Assim, no decorrer da disciplina, foi possível dialogar com trabalhos semelhantes à temática nos campos da filosofia, da epistemologia, da história, da sociologia, da religião, do direito, da política e da pedagogia, respectivamente, pelos seguintes livros e artigos: *História da Pedagogia* (CAMBI, 1999); *A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação e Da relação com o saber às práticas educativas* (CHARLOT, 1986 e 2014); *A gênese da docência universitária: no medievo latino, a Escolástica e Universidade, cultura, saber e formação* (COÊLHO, 2012 e 2016); *O que é mesmo educação?* e *A Skholé: o sentido fundante da escola: na história ocidental, a Paideia* (FERNANDES, 2010 e 2012); *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* (GAUTHIER, 1998); *A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações* (PAULA, 2002); e, *Saberes docentes e formação profissional* (TARDIF, 2002).

Para dar conta do que foi indicado, evitarei neste momento trabalhar com a questão da periodização das ideias ou teorias da educação detendo-me na seleção intencional de elementos significativos, segundo os pressupostos metodológicos que me servem de base para interpretação dos fatos, a fim de que ao final eu consiga neste memorial tecer uma visão de conjunto da disciplina que supere os desencontros teóricos, ideológicos e epistemológicos da educação.

Para dar encaminhamento à memória, utilizo o termo “teoria da educação” como foi apresentado no curso da disciplina: “toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança”. Por “ideias pedagógicas” entendo “as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2013, p. 6).

Nos estudos sobre “Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental” (TARDIF, 2002), tive a oportunidade de revisar com profundidade alguns conceitos das disciplinas Introdução à Filosofia e Filosofia da Educação, ambas cursadas durante a licenciatura em Pedagogia. Nesse capítulo, Maurice Tardif aborda o contexto sociocultural no qual emerge a nossa tradição educativa ocidental na Grécia Antiga. De fato, uma das primeiras percepções do texto foi a fala do meu antigo professor de filosofia Paulo Adler sobre a atualidade do tema, pois “todos nós nascemos na Grécia” (relativo ao pensar).

Segundo Botter (2012, p. 24), “a tarefa da filosofia é uma tarefa essencialmente pedagógica: a produção do homem”. Para Tardif (2012), a sociedade grega da Antiguidade possibilitou o surgimento de um novo modelo de cultura pautado no racionalismo e no humanismo que posteriormente tornou-se também a base da cultura clássica ocidental. Com isso, as explicações até então predominantemente religiosas vinculadas às práticas educativas foram substituídas pelas ideias pedagógicas do uso da razão autônoma, da personalidade livre e crítica, um ideal de formação não mais divino ou místico, mas por uma ordem humana.

O texto *Skholé: o sentido fundante da escola: na história ocidental, a Paideía* (FERNANDES, 2012, p. 56) contempla ampla discussão como legado do mundo grego sobre a necessidade da escola, da educação, do aprender, do ensinar, do estudo, da razão, da liberdade e da criatividade. Referências da *Paideía* que foram cultivadas durante toda a Antiguidade grega, arcaica e clássica; e até o mesmo o cristianismo séculos depois “subsumiu-os na sua Paidéia em Cristo”.

O homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente. Isto só aconteceu na época helenística, quando o Estado grego já havia desaparecido – época da qual deriva em linha reta a pedagogia moderna (JAEGER, 1995, p. 17).

Segundo Aranha (2006, p. 68, grifo da autora), “o que é melhor ensinar? como é melhor ensinar? e para que ensinar? enriqueceram as reflexões filosóficas e marcaram diversas tendências”. Para compreender melhor essa nova forma de pensar, deve-se entender o nascimento das cidades-estados (pólis) que instauram a ordem humana de “cidadão da pólis”.

O que é mesmo educação? (FERNANDES, 2010) é outro texto em que a educação, em sentido amplo e fundamental, constitui-se como tudo o que fazemos por nós mesmos e tudo o que os outros fazem conosco, de modo a alcançar o aperfeiçoamento da nossa essência integral humana. Além disso, a educação, em sentido menos amplo e fundamental, perpassa um fazer intencional e sistematizado que visa ao desenvolvimento humano: virtualidades físicas, intelectuais e morais, requisitadas pela sociedade política na qual a criança está destinada a viver (FERNANDES, 2014, p. 74).

Na perspectiva da liberdade radical, ‘pedagogia’ é, em última instância, ‘anagogia’: elevação do humano para a luz. O filósofo educa não ao se colocar numa atitude “pedagógica”, mas, justamente ao romper com uma impositação pedagógica artificial e ao tornar-se real companheiro de libertação, o qual, fazendo a contínua travessia e sendo a contínua passagem que sobe à claridade e desce à caverna, evoca e provoca quem puder à elevação e ao compromisso com a luz da verdade (FERNANDES, 2010, p. 174).

O texto *Educação, escola e formação* (COÊLHO, 2012) possibilita a reflexão sobre a relação intrínseca entre essa tríade na Grécia no período clássico. Destaca o caminho apostado à *paideía* em que atualmente se encontra a escola, desvirtuada para o utilitarismo e profissionalização para o mercado de trabalho. Segundo Coêlho (2012, p. 331), “com

o capitalismo, a acumulação do capital e a exploração dos recursos naturais, humanos e técnico-científicos passam ao primeiro plano no conjunto dos ideais, valores e práticas da sociedade”.

Coêlho (2012) destaca a necessidade de educar para tornar possível a aquisição da autonomia, da liberdade, da humanidade, da justiça, de reforçar a participação coletiva nos processos de ensino, a interação entre os alunos entre si e com o conjunto de conhecimentos presentes no âmbito social como um todo. Aponta essencial atenção à formação orientada para compreensão dos textos clássicos, dos autores mais significativos em cada área, aliados ao espírito crítico e à criatividade dos educandos.

Em *A gênese da docência universitária* (COÊLHO, 2008), discute-se a constituição da docência, no medievo latino, inseparável das transformações socioeconômicas e políticas, das transferências do saber greco-árabe, dos renascimentos cultural e escolar, do trabalho de monges copistas e tradutores, da ligação intrínseca entre investigação, formação e ensino na universidade recém-criada, a Escolástica. Conforme Coêlho (2008, p. 21-22),

Ao negar a questão do sentido da universidade e da docência e privilegiar a instrumentalidade, hoje poucos procuram fazer do aluno um *estudante*; boa parte dos docentes abraça, adere e louva ideias, teorias e livros que estão mais para ficções, fantasmas, do que para realidade, mais para simplificações e banalizações do que para o estudo e a leitura rigorosa e crítica, inerentes ao trabalho intelectual. Tangido por condições adversas e interesses vários, particulares, contingentes e mutáveis, pelo mercado, a tecnologia e a mídia o docente muitas vezes esquece que seu *ofício* é fazer aprender, ensinar, instruir, *docere* e, para tanto, precisa a cada momento se fazer *doctus* sábio, douto, com discernimento e, ao mesmo tempo, doctor, mestre, aquele que realmente ensina, trabalha para constituir como realidade viva e interrogante a *doctrina*, o ensino, a instrução, a educação, a cultura, a teoria, o método, e para formar os estudantes nessa e por essa “convivência” com o saber, a cultura, a formação.

O texto *Universidade e ensino: treino ou formação?* (COÊLHO, 2016), por meio de uma fundamentação histórica sobre as ideias e práticas predominantes na educação superior e na formação de professores, denuncia o evidente predomínio da prática, dos conteúdos, da preocupação com o “mercado” e dos recursos midiáticos. Então devemos formar apenas para o mercado de trabalho ou ajudar na formação do ser humano em sua plenitude – corpo, espírito e cognição? Jovens e adultos que alcançam o ensino superior sem o pleno domínio da escrita e, sobretudo, sem compreender o que leem têm a aprendizagem e o cultivo do pensamento comprometidos. Defende maior atenção à formação teórica, às letras e às artes, essenciais ao trabalhador intelectual que em seu ofício forma seres humanos. Contrapõe-se ao acréscimo de disciplinas e de horas aulas que apenas fragmentam ainda mais os currículos e privilegiam o “aprender a fazer” empresarial.

Agora passo a contemplar no memorial dissertativo-argumentativo os textos relacionados à temática *educação contemporânea*.

O texto *Educação e política: a educação tem um significado político de classe, coloca-se em debate a pedagogia oculta, o significado político da educação sob seu sentido cultural* (CHARLOT, 1986) defende que a educação é um ato político e que não pode presumir neutralidade. A escola e o modelo de educação atual são parte de um projeto político mais ideológico do que pedagógico. No atual cenário político, nos estados

e municípios, crescem movimentos políticos defensores do projeto Escola Sem Partido (Projeto de Lei 867/2015) e da militarização das escolas públicas. De acordo com Charlot (1986, p. 12), “a neutralidade política da escola só se define, portanto, em função de um postulado, ele próprio, político. [...] A maior das virtudes ensinadas: a obediência. O maior crime: desobedecer. Um bom estudante, quer dizer, para mais tarde, um bom operário, um bom soldado, um bom escravo”.

Outro texto importante, *As características da educação contemporânea* (CAMBI, 1999), apresenta as características da educação na contemporaneidade salientando as principais mudanças sociais, políticas, econômicas e geográficas que marcaram o término da modernidade. A partir dessas mudanças, Cambi (1999) argumenta sobre as transformações que a educação sofreu e a ideologia que a partir desse período passou a incorporar todas as instituições oficiais, inclusive a escola.

Nesse sentido, a indústria cultural do capitalismo transforma o cenário educativo estimulando cada vez mais a imagem e o som em detrimento da escrita e da leitura, ou seja, da linguagem puramente verbal. Por isso a educação tem um fim em si mesma e a ideologia a que se refere Cambi (1999) tem sido historicamente a da classe dominante. Esse universo precisa ser repensado e reformulado com uma pedagogia suficiente para formar cidadãos críticos e solidários.

O artigo *USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações* (PAULA, 2002) objetiva demonstrar a influência das concepções alemã e francesa do século XIX sobre a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no momento em que foram fundadas e em suas primeiras décadas de funcionamento na primeira metade do século XX.

Após o golpe de 1964 os militares brasileiros, seguindo orientação norte-americana, realizaram reformas no ensino superior (Lei 5540/68) e modificaram características e concepções para implantar a linguagem tecnicista e empresarial no processo educacional.

a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e a instituição do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) a ideia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (PAULA, 2002, p. 159).

No texto *Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas* (CHARLOT, 2008), numa perspectiva interdisciplinar entre filosofia, sociologia e educação, busca-se compreender as dificuldades de aprendizagem de crianças, em particular de crianças de meios populares. Contudo, pessoalmente, no decorrer da leitura encontrei momentos de divergências com as posições do autor, especialmente quando diz “a transformação da escola está estritamente relacionada com a atividade do aluno”.

Embora radicado no Brasil, Bernard Charlot indica nesse texto interpretações de uma possível realidade francesa, pois no Brasil ainda não superamos obstáculos sociais elementares como fome, desemprego, desigualdades de renda, preconceito social e de raça. Charlot (2008) propõe um axioma operando como se o único desvio teórico e prático da educação se constituísse na dispersão da escola para com o aluno.

No Brasil, em diferentes contextos históricos, a educação sempre careceu de interpretações próprias para se posicionar contra o discurso teórico predominante das sociedades europeias. Neste momento do Memorial, levando em conta todos os textos discutidos na disciplina, torna-se importante refletir que “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender”, segundo Charlot (2008).

Nesse sentido, a disciplina valeu-se de autores direta ou indiretamente ligados a bases teóricas dominantes que parecem não se dar conta de que, em uma sociedade, cada indivíduo é criado pela ação diária de instituições concretas, como a família, a escola, o mundo do trabalho. O que ficou de contribuição teórica do texto foi a captura intelectual e simbólica que a lógica dominante importada pela elite do capital promove por meio de alianças políticas e ideológicas para perpetuar as desigualdades da classe trabalhadora e os privilégios da classe empresarial.

No último texto, *Por uma teoria da pedagogia* (GAUTHIER, 1998), foi apresentada uma prévia de uma teoria geral da pedagogia cujas raízes se encontram tanto nas pesquisas empíricas como numa sólida problematização teórica. Enfatizando o trabalho docente, Gauthier (1998, p. 343) discorre que “os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem suas profissões”. Novamente me ocorre a reflexão de como é possível orientar a ação docente considerando organizações internacionais como referência teórico-prática de nossa pedagogia. Acredito que é um problema para os países que recebem ajuda dessas organizações, pois são prescritas abordagens pedagógicas difíceis de ser aprendidas e que necessitam de condições especiais para sua aplicação.

Concluindo, quanto às aprendizagens construídas ao longo da disciplina Teorias da Educação, no decorrer do semestre, percebi um significativo consenso entre os alunos da turma no que concerne à importância do domínio das teorias pedagógicas relativas aos processos de ensino-aprendizagem e de metodologia da pesquisa.

A maioria dos alunos considerou relevantes os conhecimentos abordados sobre as teorias da educação e os processos de humanização dos sujeitos, as políticas públicas de pós-graduação, o debate sobre os programas e as universidades responsáveis por essa formação, embora fora da universidade os sujeitos políticos pareçam ainda não perceber com a mesma intensidade essa demanda de formação fundante e crítica.

Apesar de os textos discutirem indiretamente as fragilidades em relação à formação docente para a docência na educação superior, talvez por ser foco de outras disciplinas sobre formação, foi evidente que a disciplina ampliou os conhecimentos gerais e específicos e a capacidade crítica dos alunos, de modo a contribuir para minha/nossa formação pessoal e profissional.

As discussões favoreceram questionamentos sobre o lugar da formação dos professores nas instituições de ensino superior no país e, em alguns momentos, a importância dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação.

O curso provocou a reflexão sobre o espaço privilegiado para a pesquisa como aprofundamento dos conhecimentos específicos da educação. Foi possível compreender que

na educação, mediante aprofundamento teórico, a aquisição da aprendizagem não depende somente das condições pedagógicas. Quando não há reflexões sistematizadas com o auxílio da teoria, tende-se a reproduzir modelos históricos cada vez mais distanciados da realidade dos alunos.

Na tentativa de uma síntese, o desafio que se impõe à pós-graduação em Educação é discutir o modelo específico de formação e incluir outras disciplinas sobre a dimensão pedagógica do fazer docente. Esse é o grande desafio da universidade contemporânea.

Referências

ARANHA, M. L. A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOTTER, B. A pedagogia antes da pedagogia. In: *Filosofia e educação: aproximações e convergências*. OLIVEIRA, Paulo Eduardo (org.). Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012, p. 19-31.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COÊLHO, I. M. A gênese da docência universitária: no medievo latino, a Escolástica. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

COÊLHO, I. M. GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. *Rev. Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

COÊLHO, I. M. Universidade e ensino: treino ou formação? In: *Universidade, cultura, saber e formação*. (Org.) Ildeu Moreira Coêlho. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

FERNANDES, M. A. O que é mesmo educação? *Rev. Educ.*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 161-175, jan./jun. 2010.

FERNANDES, M. A. Skholé: o sentido fundante da escola: na história ocidental, a Paideia. In: *Escritos sobre o sentido da escola*. (Org.) Ildeu Moreira Coêlho. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FERNANDES, M. A. Heidegger, técnica e educação: uma meditação histórico-ontológica. *Rev. Filosofia e Educação*. v. 6, n. 3, out. 2014.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

HALBWACHS, M. *A Memória coletiva*. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NÓVOA, A. Apresentação: Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *História e Memória da Educação no Brasil*. v.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAULA, M. F. C. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo*, 14(2): 147-161, out. 2002.

ROCHA, José Damião Trindade. O que quer um currículo? perspectivas e desafios de “o que se quer” dos novos cursos interdisciplinares do “Reuni” da UFT. In: ZAMBONI, Ernesta; SANTOS, Jocyléia Santana. *Potencialidades investigativas da educação*. Goiânia: Ed. da PUC/Goiás, 2010.

ROCHA, José Damião Trindade. *Relações líquidas, flexíveis, resilientes e universidade nômade*. 2013. In: SANTANA, Jocyléia; APOLINÁRIO, Juciene; ROCHA, Damião; ROLIM, Carmem (Organizadores). *Resiliências educativas*. 1. ed. Goiânia-GO: Editora América, 2013.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

4. Escola Comunitária Casa Familiar em Conceição do Araguaia/PA

Walnélia Benigno

Darlene Gomes

Idemar Vizolli

No Brasil, as Casas Familiares Rurais (CFR) seguem o modelo orientado pela experiência francesa da *Maison Familiare Rurale* (MFR)¹⁶ cujo propósito é oportunizar aos filhos de agricultores e para jovens que almejam a profissionalização uma formação escolar com currículo mais significativo e adequado a sua realidade. Ao mesmo tempo em que são escolas, oferecem também o espaço de moradia em que estudantes aprendem não apenas conteúdos voltados à formação científica e formal, mas também formação de caráter geral e profissional para a vida prática, contextualizados com suas necessidades como sujeitos do campo (ESTEVAM, 2003).

Assim, as CFR estão alicerçadas na pedagogia da alternância definida como um “conjunto dos períodos formativos que se repartem entre o meio sócio profissional (seja na própria família ou na empresa) e a escola, dentro de uma interação educativa escola-meio” (CALVÓ, 1999, p. 17).

Os tensionamentos provocados pelos movimentos que lutam por uma educação do campo no Brasil têm se juntado ao movimento de criação das CFR, que enfrenta desafios uma vez que a experiência propõe como alternativa um modelo pedagógico distinto das escolas tradicionais, especialmente em relação ao currículo, ao tempo escola e ao tempo comunidade. Desde sua criação na França em 1935, este modelo foi aos poucos se adaptando e se adequando às necessidades das regiões onde estava sendo implantado; atualmente está consolidado no modelo da pedagogia da alternância (ESTEVAM, 2003).

Segundo Gimonet (1999, p. 40), “a alternância propõe [...] outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo”. O autor afirma ainda que, mais do que uma escola do campo ou uma escola agrícola, esse tipo de escola visa a “formar os agricultores e contribuir para o desenvolvimento do país” (GIMONET, 2007, p.28).

No estado do Pará, a proposta de instalação das CFR nasceu do anseio de pequenos agricultores, estudantes, educadores, lideranças políticas e comunitárias, todos oriundos do meio rural, que tinham como preocupação propor alternativas educacionais para o meio rural que atendessem o homem do campo no campo, sem afastá-lo do seu contexto.

Em 1994 foi realizado um encontro para discutir as CFR do qual participaram o Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingu (MDTX), que reúne várias organizações sociais e se opõem à construção de hidrelétricas na Amazônia, e a Universidade Federal do Pará (UFPA), Câmpus de Altamira. Depois disso foi fundada a primeira CFR do estado no município de Medicilândia funcionando com uma turma que atendia inicialmente

16 Segundo Estevam (2003), as MFR iniciaram em virtude de alguns fatores que vinham ocorrendo, como o abandono do campo, o êxodo rural, a crescente urbanização e o profundo desenvolvimento do capitalismo, assim, os filhos dos camponeses tinham apenas duas opções, a primeira era abrir mão dos estudos e continuar trabalhando no campo e a segunda deixar o campo e ir estudar na escola pública da cidade.

25 estudantes. Com a consolidação da CFR em Medicilândia, a experiência se expandiu para outros municípios do Pará, entre os quais Conceição do Araguaia. Atualmente no Pará existem 25 CFR e estão em curso discussões para que outras sejam implantadas. A CFR é uma instituição de ensino público, não estatal, de gestão comunitária, que oferta ensino fundamental, médio e técnico profissional em agropecuária (CASA FAMILIAR RURAL, 2009).

Convém destacar que o Pará possui extensão territorial de 1.247.954,666 km², sendo a segunda maior unidade federativa do Brasil. Nessa vasta extensão, com frequência ocorrem conflitos agrários, uma vez que o meio rural paraense é monopólio de grandes grupos capitalistas, prevalecendo o latifúndio e o agronegócio em detrimento da agricultura familiar. Fernandes (2004) ressalta que

A ocupação e a conquista do latifúndio, de uma fração do território capitalista, significam a destruição – naquele território – da relação social capitalista e da criação e ou recriação da relação social familiar ou camponesa. Este é o seu ponto forte, que gera a possibilidade da formação camponesa, da sua própria existência, fora da lógica da reprodução ampliada das contradições do capitalismo (FERNANDES, 2004, p.7).

A lógica capitalista repercute no contexto educacional no qual se observam políticas de fechamento e nucleação de escolas do meio rural com vistas a racionalizar a estrutura das escolas que atendem às populações que vivem no campo. Nessa perspectiva, Molina (2015) assevera que o modelo agrícola do agronegócio não demanda forte elevação da escolaridade do povo camponês. “Os pacotes agrícolas nos quais ele se sustenta não requerem, na execução dos processos produtivos no campo, grandes mediações do conhecimento. Apenas alguns poucos processos exigem uma força de trabalho muito mais qualificada” (MOLINA, 2015, p. 386).

De acordo com os dados do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Amazônia (GEPERUAZ), mais de 100 mil escolas foram fechadas no Brasil no período de 2000 a 2015. Somente no Pará foram 5.355 mil escolas do campo fechadas, sendo 4.411 escolas no campo e 944 unidades educacionais na cidade.

Esses dados refletem o encolhimento das políticas públicas para a população que vive no e do campo e que a educação não é pensada pela lógica dos trabalhadores que vivem do trabalho da terra, da agricultura familiar e da pesca.

A principal ideia é que o processo de fechamento das escolas não pode ser visto apenas como uma questão educacional. Faz-se extremamente necessário ler este fenômeno do fechamento das escolas do campo a partir da relação entre os elementos de sua tríade estruturante, ou seja: o campo, a educação e a política pública (MOLINA, 2015, p. 386).

No Pará, a (multi)seriação continua sendo a forma predominante de atendimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental e tem se ampliado no atendimento à educação infantil nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

É nesse cenário político que a Casa Comunitária Casa Familiar Rural em Conceição do Araguaia/PA busca consolidar-se enquanto instituição preocupada em ofertar educação diferenciada para a população que vive no e do campo, pois uma escola que vai além da escolarização formal cumpre seu papel social norteada por princípios defendidos por Barroso. “[...] que seja sábia para educar (permitindo a emancipação pelo saber), recta para integrar as crianças e os jovens na vida social (por meio da partilha de uma

cultura comum) e justa (participando na função social de distribuição de competências” (BARROSO, 2005, p. 745).

Em 2004, a localidade onde foi implantada a Escola Comunitária – Casa Familiar Rural em Conceição do Araguaia/PA possuía grande número de assentamentos de reforma agrária onde antes existiam áreas de colonização. Desse modo, ainda hoje a população local enfrenta vários problemas para permanecer na terra, como dificuldades de acessar serviços básicos de saúde, estradas, habitação e educação.

Há também as limitações relacionadas à produção, visto que algumas famílias de agricultores foram assentadas em áreas já degradadas, principalmente por projetos agropecuários e madeireiros de grandes grupos empresariais que exploraram de maneira não sustentável a vegetação natural, o solo e os trabalhadores rurais. Posteriormente, os exploradores abandonaram essas áreas e buscaram outros espaços mais lucrativos com o apoio e o financiamento do Estado, que se vale do discurso de promover investimento, desenvolvimento e modernização para a região. Em consequência, a monocultura do gado foi adotada como alternativa econômica limitando e simplificando o sistema de produção das famílias (CASA FAMILIAR RURAL, 2009, p. 4).

Para o funcionamento da Casa Comunitária, inicialmente, foram estabelecidos convênios com o governo do estado do Pará e a entidade mantenedora da CFR, a Associação das Famílias da Casa Familiar Rural em Conceição do Araguaia/PA. Essa associação foi instituída por famílias de agricultores com o objetivo de criar uma escola que atendesse à escolarização de seus filhos e que fosse gerida pelos pais dos estudantes de maneira compartilhada e democrática.

As experiências apontam que a razão do sucesso das CFR se dá pelo fato de elas trabalharem com a pedagogia da alternância e respeitarem a realidade dos sujeitos do campo e do povo paraense. Essa pedagogia proporciona que as experiências familiares voltadas à economia e à produção agrícola se transformem em projeto profissional de vida integrando a proposta educativa prevista no currículo escolar da CFR. Também agrega teoria e prática no sentido real da práxis, envolvendo a família com a escola e fortalecendo os vínculos familiares e a identidade com o campo (CASA FAMILIAR RURAL, 2009).

Entretanto a CFR tem enfrentado dificuldades para continuar atendendo seus estudantes, uma vez que os convênios com os governos estadual e municipal não foram renovados em 2017. Dessa forma, a associação comunitária que é mantenedora da escola conta apenas com o apoio de seus associados e familiares que desejam dar continuidade ao projeto da escola. Assim, devido às limitações orçamentárias e à falta do apoio técnico dos parceiros do setor público, a associação está se comprometendo com a continuidade do atendimento escolar, embora haja muitos estudantes matriculados aguardando o início do período letivo.

Este momento de ruptura compromete a escolarização dos estudantes em relação ao ano letivo. Embora tenha o amparo legal para a adequação do calendário escolar, garantido pelo art. 28 da LDB nº 9394/96, os alunos podem ficar excluídos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e impedidos de prosseguir a escolarização no nível superior.

Essa descontinuidade promove também o descrédito social com esse tipo de escola e enfraquece o movimento de educação do campo aliado aos projetos de fortalecimento da economia familiar incentivados por meio do trabalho feito pela escola no tempo comunidade.

A pouca vontade política por parte dos governantes estatais e municipais para efetivo funcionamento da CFR desvela que a educação do campo não serve aos interesses do estado capitalista, especialmente quando busca promover a emancipação do homem do campo

pela educação e pelo fortalecimento da economia do agricultor familiar em detrimento do agronegócio dos grandes investidores do mercado. Pois os conflitos de interesses ficam explícitos: de um lado, a população campestre busca reafirmar a legitimidade da conquista de um projeto educativo próprio; de outro, o Estado negando essa legitimidade.

Narrativas dos sujeitos

O processo de implantação da CFR em Conceição do Araguaia/PA foi marcado pelo envolvimento de vários sujeitos e instituições, no entanto muitas histórias e memórias não foram registradas em documentos, mas deixam suas marcas na vida e na memória daqueles que estão construindo diariamente essa história. Sempre que têm oportunidade de narrar suas memórias e reviver o passado, esses sujeitos expressam a relevância da escola para a vida dos campestres e a sua participação consciente na consolidação dessa experiência.

Conforme nos relatou a entrevistada Silva (2016), ex-diretora e atual coordenadora pedagógica da CFR, a criação da casa foi especial “porque surgiu a partir da necessidade que a gente tinha na região de lidar com a condição do jovem no campo e com a dificuldade de acesso à escola”.

A narrativa de Silva (2016) denota a importância de a CFR atender os jovens do campo de acordo com as necessidades deles, demonstrando que o acesso à escola dos sujeitos que vivem no e do campo constitui-se um dos principais problemas.

Essa dificuldade desfavorece a garantia do direito à educação previsto legalmente e diminui a oportunidade de escolarização dos sujeitos do campo, além de provocar a evasão escolar daqueles que tentam acessar, mas não têm condições de permanecer na escola. Dentre os fatores que corroboram para isso pode-se destacar a falta do transporte escolar, currículo construído a partir do contexto e interesses urbanos. Conforme expressou Silva: “[...] quando chegava na escola o conteúdo que trabalhava era muito metódico, apenas o ler e o escrever, não era uma formação que ensinava eles a lidar com os problemas do dia a dia lá na roça, então o simples fato de haver esta necessidade torna especial a criação da CFR” (SILVA, 2016).

Embora a rede municipal de ensino mantenha escolas no meio rural, elas não contemplam os interesses e as necessidades reais dos estudantes que vivem no campo, pois o currículo não proporciona o ensino aliado ao trabalho agrícola, o que de fato contribuiu para que os movimentos sociais iniciassem as discussões para a implantação da CFR.

A CFR foi criada no intuito de mudar a concepção de educação do campo e para o campo, porque a gente vê que a educação é no campo, mais é só para a cidade, nunca é para fixar o jovem em sua propriedade, ensinar o dia a dia para o jovem, então juntou o Movimento de Mulheres, o Sindicato, a CPT - Comissão Pastoral da Terra e mais algumas associações pensando juntas sobre este projeto que era a CFR que a gente já tinha aqui no Estado do Pará na região transamazônica e de lá a gente trouxe um rapaz para estar passando pra gente como funcionava, como era o projeto, algumas famílias aqui da região foram visitar, ele veio aqui, foi em Tucumã, São Felix do Xingu e Santa Maria das Barreiras, onde na época a gente juntou todos estes movimentos da região Sul do Pará, onde temos hoje 05 casas, que é São Félix, Conceição, Santa Maria, Tucumã e Ourilândia. Esse rapaz era o Darci, ele é da Casa Familiar Rural e do Projeto do Cacau, que agora eu esqueci o

nome, que é da transamazônica também, ele era o presidente da ARCAFAR- Associação da Casas Familiares Rurais do estado do Pará. Ele veio em cada um destes locais e o apoio era da CPT (LIRA, 2016).

O depoimento de Lira (2016), que na época da implantação da CFR era líder do movimento das mulheres camponesas e atualmente é mãe de aluno da escola, revela a trajetória histórica da criação da escola. A escola do campo mantida pelo poder público municipal alinhada à reprodução do modo de vida urbano passou a não mais atender os interesses dos povos do campo e provocou nos movimentos sociais, famílias e instituições um movimento de resistência.

A experiência nos moldes da CFR foi reivindicada e encampada pelos camponeses, pois a consideram mais próxima de sua realidade, conforme relatou Macedo, uma aluna egressa. “[...] porque os pais vão trabalhando e a terra vai se desgastando e os alunos que estudam na CFR aprendem a convivência e a forma de trabalhar melhor a terra de maneira diferente para que eles possam viver mais tempo trabalhando na terra e sobrevivendo dela e preservando” (MACEDO, 2016).

Observa-se que além de influenciar as boas práticas de agroecologia no contexto familiar os conhecimentos que os estudantes adquirem na escola também alcançam a comunidade na qual convivem, consolidando um currículo ressignificado e afirmando o papel da escola como formadora de sujeitos que transformam sua realidade.

[...] lá na minha região muitos já estavam trabalhando com o químico, porque já não queriam mais capinar ou roçar... mais devido a casa oferecer assim um ensino de trabalhar com o orgânico, então os vizinhos sempre me perguntam qual é a forma de não utilizar adubos químicos ... então a forma que eu aprendi eu pratico em casa e eles também estão usando a mesma forma. (MACEDO, 2016).

Assim como nas demais experiências dentro e fora do Brasil, a CFR foi implantada com o apoio dos movimentos sociais e das famílias dos agricultores que se constituíram parceiros dando todo apoio e suporte. Esses movimentos são lembrados por Silva (2016): “Sindicato dos Trabalhadores Rurais, A Comissão Pastoral da Terra – CPT, A Igreja Católica na pessoa do Padre Antônio, o Movimento de Mulheres Camponesas e o MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores foram estes que participaram das primeiras discussões” (SILVA, 2016).

Quanto à participação dos movimentos de origem popular como protagonistas de novas experiências na educação rural, Gomes (2012) assevera que,

[...] de fato, é no bojo das organizações populares, e não nas iniciativas do poder público, que vão surgir no Brasil as mais ricas experiências acerca da educação rural, embora jamais possa ser prescindido ou minimizado o papel do Estado para a expansão e democratização da escola no meio rural (GOMES, 2012 p.11).

As dificuldades são superadas com a participação e a resistência de todos (professores, alunos, familiares) que se somam em torno da concretização desse projeto e, a partir da junção de esforços, as dificuldades financeiras são amenizadas, sobretudo com a contribuição das famílias no fornecimento de gêneros alimentícios para o sustento dos alunos quando estão no período de internato na CFR.

As demandas relativas a materiais pedagógicos e aos recursos humanos são minimizadas com o auxílio das entidades parceiras e voluntários cuja relevância foi enfatizada pela ex-aluna Macedo.

Eu quero só agradecer por ela existir aqui, e pedir as pessoas que possam contribuir com a Casa, pois ela precisa muito de contribuição de voluntários para que ela possa se manter e estar fazendo o seu trabalho, ajudando os filhos dos agricultores, para que eles possam estar fazendo um trabalho melhor e trazendo bons frutos e bons alimentos para a nossa região (MACEDO, 2016).

Desse modo, percebe-se que esses desafios se tornaram estímulos à resistência, pois os sujeitos estão imbuídos no sentido de pertencimento ao modelo de escola e de sociedade que querem criar. Isso favorece a permanência dos estudantes no campo, não devido a barreiras sociais que eles enfrentam por residirem nesse espaço social, mas sim por causa da permanência no campo por uma escolha consciente, mesmo com as limitações e adversidades que confronta.

Considerando os testemunhos dos sujeitos pesquisados e as consultas ao Projeto Político Pedagógico da CFR Ensino Médio (2009), constatou-se que o currículo trabalhado na escola, com ênfase em agroecologia, tem influenciado positivamente as novas formas de produção na agricultura familiar, ampliando a capacidade para outras culturas, envolvendo diretamente os conhecimentos apreendidos na escola e aumentando a capacidade de produção dos pequenos agricultores da região.

Essa experiência dá sentido aos conceitos ensinados a partir de situações de vida dos estudantes que se tornam situações de aprendizagem em que a produção dos saberes é mais relevante que a recepção de informações prontas.

Para Gimonet (1998, p. 4), “a experiência ao mesmo tempo como suporte de formação, caixa de saberes, funil educativo e como ponto de partida do processo de aprender” reflete em uma educação para a autonomização e não para a alienação.

Em relação à formação técnica e pedagógica dos professores para atuarem na CFR, no contexto histórico de implantação e implementação, destaca-se o relato a seguir.

Primeiro a CPT que sempre procurou capacitar os funcionários para trabalhar aqui e a ARCAFAR que sempre se preocupou em formar o pessoal que vai acompanhar, porque é um processo novo e nem sempre é fácil de lidar e na universidade você não aprende, pois lá você estuda a teoria e quando chega aqui é outra realidade aí você tem que aprender a lidar com isso (SILVA 2016).

Conforme consta no projeto político pedagógico, a dinâmica da alternância é que integra o estudante e a família no mesmo processo formativo.

A Alternância implantada nas Casas Familiares Rurais não faz simplesmente a mudança de local e de atividades no processo formativo, porém faz ligações entre estes momentos e estas atividades. Logo o que o aluno faz em casa deve ter uma ligação com o aprendizado que ele constrói no espaço do centro formativo (CASA FAMILIAR RURAL, 2009, p. 22).

Esse modelo metodológico propicia por meio das vivências familiares uma proposta educativa integrada com as experiências vividas no ambiente escolar, inserindo a família como parte integrante do processo formativo do estudante.

Quanto ao fortalecimento dos vínculos com o campo oportunizado pela CFR através da pedagogia da alternância e a inclusão dos estudantes no meio social e profissional de sua região, Silva (2016) testemunha que

A CFR se diferencia das demais escolas da zona rural porque não é só mais uma escola, a gente procura trabalhar o mais próximo possível da realidade do aluno, tentando despertar nele a vontade de permanecer no campo junto com os pais, tentando ajudar a família a resolver as dificuldades que eles encontram no campo, porque muitas vezes o jovem vem para a cidade porque o trabalho na roça é árduo, então a CFR tenta ajudá-los a procurar alternativas que facilitem o seu trabalho na zona rural para que eles permaneçam lá, para que o campo não se torne um lugar só para velhos pois hoje nós observamos que o jovem tem saído do campo por esta questão, ela precisa trabalhar, e as vezes na cidade ele não consegue se adaptar e acaba retornando para o campo e a CFR torna-se esse elo que traz o aluno para a escola para estudar, aprender e voltar para a família, pois uma das dificuldades do jovem que sai do campo é permanecer ligado a família, e a CFR proporciona isto. Os pais sempre relatam que após o ingresso na CFR os seus filhos mudam pois antes se comportavam de uma forma rebelde e agora tem um outro comportamento, adquirem valores morais, em relação aos serviços domésticos em casa como lavar louças, roupas, limpeza de casa que antes eles não faziam, após ingressarem na CFR eles aprendem a fazer e praticam em casa, então este é o diferencial que a escola proporciona que vai além do ler e escrever, é uma educação para a vida pois aprendem a conviver e a respeitar as diferentes pessoas (SILVA, 2016).

A formação voltada para a vida humaniza o estudante sem ignorar a importância do aprofundamento intelectual e dos saberes científicos trabalhados na CFR levando-o a assumir o papel de protagonista na construção do seu conhecimento, uma vez que “As aulas devem levar os jovens à construção de seu próprio saber, baseando-se na ação, na reflexão, no questionamento, no aprender a apreender, no fazer, no engajamento solidário, enfim, na formação integral do jovem” (CASA FAMILIAR RURAL, 2009, p. 22).

As expectativas expressas nos relatos obtidos por meio das entrevistas, embora oriundas de sujeitos que tiveram diferentes atuações em relação à experiência de implantação da CFR, convergem para o mesmo ponto, no sentido de que a escola do campo precisa ser construída a partir do olhar dos sujeitos do campo, desde a concepção do papel social da escola até a concepção pedagógica, não se limitando a espaços físicos, mas possibilitando uma escola para a vida, onde o estudante encontre na formação a possibilidade de sua emancipação social.

Esse entrecruzamento de opiniões e expectativas manifestadas pelos sujeitos entrevistados desvela que todos compartilham dos mesmos sentimentos e dos mesmos objetivos quanto ao ideal de educação do campo e para o campo.

Desse modo, recuperar as memórias através das narrativas permitiu aos sujeitos envolvidos na implantação e implementação da CFR um valioso momento de autorreflexão, de reencontro com situações e fatos que marcaram o movimento histórico em prol da educação do campo na região. Esse momento levou-os a pensar quais limites e possibilidades por eles enfrentados conduziram ao fortalecimento de sua identidade campesina e os tornaram resilientes nessa causa que, para ser concretizada, necessita de esforço individual e coletivo a fim de garantir a melhoria da vida, humanização e emancipação dos sujeitos do campo.

Concluindo, a pesquisa desvelou que a educação para os sujeitos do campo tem sido menosprezada pelo poder público no contexto das políticas liberais que prevalecem no estado capitalista brasileiro, já que por muitos anos a educação que tem sido reproduzida no campo se caracteriza como forma precarizada da educação produzida no meio urbano.

Essa situação vem impulsionando os movimentos sociais a buscar alternativas que atendam às necessidades dos povos que vivem no e do campo, colocando a escola do campo como mais um espaço de disputa e conquistas. A resistência desses sujeitos aos modelos de escola urbanizada tem permitido que as escolas do campo rompam com os formatos escolares tradicionais e se tornem mais próximas da realidade na qual estão inseridas.

Ao buscarmos recuperar os fatos condicionantes na trajetória da implantação e implementação da CFR em Conceição do Araguaia/PA, procuramos dar voz aos sujeitos envolvidos nesse processo histórico em que eles puderam expressar a relevância desse modelo de escola para melhoria da educação do campo no município. Esses sujeitos também consideraram os fatores sociopolíticos e econômicos incisivos na consolidação desse processo e traçaram, assim, um panorama da implantação da CFR.

Destacamos, portanto, o papel protagonista dos movimentos sociais que encamparam essa luta em parceria com o Movimento de Mulheres Camponesas, a Comissão Pastoral da Terra, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a Igreja Católica, o Movimento de Pequenos Agricultores, a Associação das Casas Familiares Rurais Norte (ARCAFAR). Esses movimentos contribuíram e contribuem como atores e autores na construção dessa história que em alguns momentos se depara com a expectativa de continuidade ameaçada por políticas que buscam atender somente aos interesses da sociedade econômica capitalista. Essas políticas desconsideram os interesses dos pequenos agricultores, que mantêm com o campo não somente uma relação de exploração para o enriquecimento material, mas uma relação vital e cultural com a terra.

A partir dos relatos dos sujeitos entrevistados apreendemos que, mesmo diante de muitos percalços que enfrentaram e ainda enfrentam, é unânime a compreensão de que a CFR é fundamental para o processo de desenvolvimento humano e social dos camponeses. A CFR é a concretização de um projeto educativo fundamentado na alternância entre teoria e prática, as quais são compartilhadas com a família dos estudantes, nas responsabilidades da educação e no desenvolvimento territorial voltado para a vocação agrícola regional.

De maneira que este estudo permitiu um olhar crítico sobre o espaço social que é a escola do campo e a compreensão de que ela está permeada de conflitos ideológicos que ultrapassam as questões rotineiramente discutidas na escola, como método de ensino, currículo, recursos didáticos, formação docente, orientação pedagógica, dentre outros.

Esses tensionamentos colocam a escola do campo como espaço de dominação social para a manutenção dos interesses do capital que busca investir somente se houver possibilidade de lucro.

A luta dos sujeitos do campo por uma escola que permita a articulação da educação com o trabalho e busque uma proposta emancipadora em relação a sua sujeição aos interesses capitalistas é necessária. Isso considerando a negligência do poder público e de grupos hegemônicos em relação às políticas públicas que promovam o desenvolvimento sustentável do território e que fortaleçam a identidade do povo camponês.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual da História Oral**. FVG Editora. 2005

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2001.

BARROSO, João (Org.). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais. 23. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.html> acesso em 02 jul. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4021**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília/DF. Disponível em: <<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>> acesso em 02 jul. 2017.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução. In: **Pedagogia da Alternância – alternância e desenvolvimento**. Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Dupligráfica Editora, 1999.

CASA FAMILIAR RURAL (CFR). **Projeto Político Pedagógico – Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia**. 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Julio César França (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**: Editora FIOCRUZ, 2006.

CRUZ, José Vieira da. **O uso metodológico da história oral: um caminho para a pesquisa histórica**. In: Fragmentada. Aracaju: UNIT, 2005

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, v. 5, 2004.

FERNANDES, Bernardo. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica (org). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**, Brasília, MDA, 2006.

FOERSTE; JESUS, J. G. Educação do Campo: uma aproximação. In: FOERSTE, G. M. S.; FOERSTE, E.; CALI, R. (Org.) **Introdução à Educação do Campo**: povos, territórios, saberes da terra, movimento sociais, sustentabilidade. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação, 2009.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo**: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional Sobre Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB. 1999.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

GOMES, Wanda Lúcia. **InAs experiências de formação de jovens do campo**: alternâncias ou alternância? SILVA, Lourdes Helena da. Curitiba, PR: CVR, 2012.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação e movimentos sociais do campo**: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. V. 87, n. 217, p. 302-312. Set/Dez. 2006.

LIRA, Maria da Conceição de Oliveira. **Entrevista 02**. Concedida a Walnélia Benigno Magalhães Carrijo em 28/11/2016.

MACEDO, Maria Aparecida. **Entrevista 01**. Concedida a Walnélia Benigno Magalhães Carrijo em 25/11/2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavani Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 1930; tradução de Isa Tavares – SP. Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas**. Educação em Perspectiva. Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do Campo e Políticas Públicas Para Além do Capital**: Hegemonia em Disputa. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2009.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4 ed, São Paulo, Cortez, 2005.

SEVERINO, Antonio José. **A metodologia do trabalho científico**. 24 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Leinete Sousa. **Entrevista 03**. Concedida a Walnélia Benigno Magalhães Carrijo em 25/11/2016.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de nov. 2017.

5. A participação de pais e estudantes em conselhos do Fundeb/Manaus

Silvia Nogueira

Hudson Valloais

Darlyng Tavares

O processo de redemocratização vivenciado no país na década de 1980 proporcionou diversas experiências em diferentes âmbitos. Produto desse período a Constituição Federal de 1988 determinou a gestão democrática do ensino público como um dos princípios norteadores do ensino (BRASIL, 1988).

A partir de então todas as políticas e normatizações criadas para a educação deveriam considerar esse princípio como balizador do ensino público, levando em conta aspectos como a participação coletiva, a descentralização do poder e a autonomia como sustentáculos da gestão democrática.

Nesse sentido, no campo da gestão e do financiamento da educação básica, destaca-se o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), e seu sucessor, o Fundo de Desenvolvimento Valorização do Magistério (Fundeb), cujas legislações estabeleceram a criação de conselhos para acompanhamento e controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos.

Atualmente, o fundo em vigência é o Fundeb cuja normatização sobre os conselhos é dada pela Lei n. 11.494 (BRASIL, 2007) que determina que o conselho seja composto por membros representantes de diversos segmentos, entre eles pais e estudantes, como forma de garantir a participação da comunidade escolar nas atividades do colegiado (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, constata-se a relevância da participação dos representantes de pais e de estudantes nesses conselhos por serem os que estão menos imbricados com o sistema em relação às outras categorias representadas no colegiado. Os pais e os estudantes são membros da sociedade civil e sua participação pode contribuir para a garantia de direitos, efetivação de processos democráticos e de controle social dos recursos a serem investidos na educação.

Dessas premissas emergiu o seguinte problema: como se dá a participação de membros representantes de pais e de estudantes no Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb – Manaus? Esse problema foi abordado por meio de uma pesquisa desenvolvida entre dezembro de 2017 a dezembro de 2018, cujos procedimentos aconteceram em três etapas complementares e interdependentes: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise de dados.

A pesquisa bibliográfica consistiu na elaboração de referencial teórico baseado nos diversos autores que abordam os temas do financiamento da educação, da gestão democrática e de conselhos de acompanhamento e controle social, bem como do levantamento das constituições federais e dos demais marcos normativos.

Na pesquisa documental, foi realizado um levantamento sobre a participação dos membros representantes de pais e de estudantes a partir da leitura dos livros de atas de reuniões do conselho realizadas em 2014, 2015, 2016 e 2017. Essas atas foram acessadas diretamente no colegiado em agosto de 2017.

Para análise dos dados, consideraram-se aspectos quantitativos e qualitativos. O primeiro foi realizado mediante a contagem da frequência desses membros nas reuniões do conselho; determinou-se a presença quando constava a assinatura deles na ata. O segundo foi a verificação do aspecto qualitativo, que se deu a partir do levantamento dos registros da participação desses membros considerando suas opiniões, questionamentos, sugestões e no desempenho das suas atividades ou, ainda, quando ocorriam ações que lhes diziam respeito.

Os resultados desse processo serão abordados nas próximas seções. Inicialmente, contextualizar-se-á o surgimento da política de fundos e a vinculação entre financiamento da educação básica e da gestão democrática do ensino público por meio dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb.

Em seguida, apresentar-se-á a normatização dos CACS em nível federal e municipal e demonstrar-se-á a participação dos membros representantes dos pais e dos estudantes no CACS/Fundeb/Manaus. Por fim, analisar-se-ão os limites e as possibilidades de participação dos representantes de pais e dos estudantes no CACS.

A implantação da política de fundos

A política de fundos para o financiamento da educação básica concretizou-se a partir da década de 1990. Entretanto essa ideia não era inédita, visto que, na Constituição de 1934, art. 157, foi regulamentado que “a União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação” (BRASIL, 1934). Segundo Melchior (1981 apud GEMAQUE, 2011), a ideia de fundos para a educação esteve presente em diversos períodos da história sob a perspectiva de assegurar recursos para o financiamento da educação.

A implementação dessa política no Brasil se deu a partir da elaboração e da definição do Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993), que visava ao desenvolvimento de ações para cumprir

[...] acordos assumidos na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, e promovida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial. (GEMAQUE, 2011, p. 91)

Um dos objetivos estabelecidos pelo Plano Decenal de Educação para Todos (PDET) foi “Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação” (MEC, 1993, p. 40). De acordo com o MEC, isso seria possível desempenhando o que segue.

- a) reestruturando o atual quadro de distribuição, entre níveis de governo, dos recursos fiscais e dos encargos de expansão e desenvolvimento e de manutenção e operação, para reduzir os efeitos dos diferenciais de capacidade fiscal, institucional e administrativa;
- b) **criando fundos e mecanismos não convencionais de financiamento** a programas e projetos inovadores em qualidade educacional e de equalização social de oportunidades, especialmente nas grandes

concentrações demográficas de pobreza (regiões metropolitanas, cidades de porte médio e áreas rurais críticas);

c) incrementando, em função das prioridades definidas, os gastos públicos acima dos níveis mínimos constitucionalmente determinados;

d) **definindo instrumentos para controle dos gastos públicos em educação** de forma a evitar que os recursos que, legal e constitucionalmente, são destinados a essa área sejam aplicados em outros programas. Para tanto, deve-se recorrer a todas as instituições que podem contribuir nesse processo, inclusive as universidades (MEC, 1993. Grifo nosso).

Gemaque (2011) afirma que as duas primeiras ações foram desenvolvidas por meio da Lei 9.424/96 (BRASIL, 1996), oriunda da Emenda Constitucional 14/96, que deu origem ao Fundef; a terceira, no entanto, não chegou a entrar na agenda de discussões do governo.

Segundo Silva (2014, p. 54),

[...] a preocupação no contexto dos anos 90 era, a partir do “gerenciamento racional”, dar ao Estado a capacidade de imprimir eficiência nas instituições e serviços. Essa concepção refletiu-se nos serviços públicos, em especial no educacional, e na intensificação do processo de descentralização via municipalização, tendo seu auge no contexto de formulação, tramitação e aprovação da Lei 9.424.

Apesar desse direcionamento da política de financiamento da educação para o gerenciamento racional, destaca-se que a quarta ação apontava para uma perspectiva mais democrática e participativa do controle social. No entanto a ação ainda era limitada às diversas instituições, não mencionava o cidadão enquanto sujeito individual nem como parte essencial do processo.

Sob esse contexto, emergem o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb).

A criação do Fundef¹⁷ se deu por meio da Emenda Constitucional 14/1996, que originou a Lei n. 9.424/96 e culminou na normatização e implantação do fundo, que tinha como objetivo tornar o financiamento da educação básica mais eficiente e, “grosso modo, centraliza recursos em fundos estaduais para em seguida descentralizá-los aos seus respectivos municípios conforme critérios definidos” (SILVA, 2014, p. 55).

Seu texto normativo é constituído de 17 artigos que tratam sobre a definição da natureza contábil do fundo, das fontes de recursos, da forma de aplicação e dos critérios para o repasse. As circunstâncias em que a União deve complementar o repasse proporcionado por estados e municípios aos seus respectivos fundos estabelecem a porcentagem de, no mínimo, 60% do fundo que deve ser investida na valorização do magistério (BRASIL, 1996).

No âmbito de cada esfera governamental, o texto estabelece a criação de planos de carreira e remuneração, de dispositivos de fiscalização e de avaliação do cumprimento dessa

17 Primeiro fundo instituído a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (PDET 1993 – 2003), posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb).

lei, e de políticas de estímulo às iniciativas de melhoria de qualidade do ensino e de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Desse texto regulamentar destacamos o artigo quarto, que institui a criação de conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 4º. O acompanhamento e o controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, **por Conselhos** a serem instituídos em cada esfera no prazo de cento e oitenta dias a contar da vigência desta Lei (BRASIL, 1996. Grifo nosso).

O Fundef vigorou de 1998 até 2006. Oliveira (2007) destaca algumas críticas a esse fundo: foi meramente um dispositivo de distribuição dos recursos já existentes para aplicação no ensino fundamental e com o aumento da demanda de estudantes os recursos se tornariam insuficientes; a prioridade dada ao ensino fundamental desviaria recursos que estados e municípios já aplicavam em outras etapas e modalidades de ensino, proporcionando-lhes sérias restrições financeiras.

Gemaque (2011) assume posição similar.

O Fundef foi criado pautado na promessa de que revolucionaria a educação ao promover justiça social, equidade no gasto do aluno, descentralização do ensino, redução das disparidades regionais. Configurou-se como uma política focalizada, visto que priorizou exclusivamente uma etapa da educação básica – o Ensino Fundamental. Ancorou-se na lógica de que o problema central do financiamento da educação residia no seu gerenciamento, decorrente da incompatibilidade entre o atendimento às matrículas e a capacidade fiscal dos entes federados. Caracterizou-se, portanto, como um fundo de gerenciamento e não de captação de novos recursos para financiar “novos” programas implementados no Ensino Fundamental, pois era constituído da subvinculação dos recursos já vinculados à educação (GEMAQUE, 2011).

Nesse sentido, as expectativas de aprimoramento do fundo para o financiamento da educação básica recaíram sobre o Fundeb. Teoricamente, essa transição possibilitava os debates fundamentando a revisão do fundo anterior para melhor elaboração e conseqüente desempenho favorável da política, de modo que as lacunas deixadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério fossem contempladas.

O Fundeb tem por marco legal a Emenda Constitucional n. 53 (BRASIL, 2006)¹⁸, que altera os artigos n. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e o artigo n. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que trata do referido fundo. Essa emenda é composta por dois artigos. O primeiro estabeleceu as modificações feitas na Constituição Federal de 1988 e o segundo tratou sobre as alterações do art. 60 do ADCT que versa sobre o Fundeb.

As modificações feitas na CF 1988 dizem respeito às adições de novos incisos, parágrafos e alterações no texto da lei. Entre as adições, destaca-se o inciso XXV do artigo

18 Esta emenda constitucional foi regulamentada pela Lei n. 11.494 (BRASIL, 2007).

sétimo, que estabeleceu a assistência gratuita para crianças de até cinco anos em creches e pré-escolas. Já sobre as alterações no texto constitucional, destaca-se o quinto parágrafo do art. 208, que estabelece o salário-educação como fonte adicional do financiamento da educação básica (BRASIL, 2006).

Nestas modificações, adapta-se a nomenclatura decorrente da introdução do ensino fundamental de nove anos; estabelece-se a ideia de piso profissional exclusivamente para os educadores das redes públicas; explicita-se a necessidade de leis complementares para disciplinar o regime de colaboração entre União, estados e municípios, e a abrangência do piso, e incorpora-se ao texto constitucional a distribuição, proporcional às matrículas, dos recursos da quota estadual do salário-educação (OLIVEIRA, 2007).

As alterações do art. 60 do ADCT estabeleceram: a vigência do Fundeb por catorze anos; a responsabilidade dos entes federados em criar e manter seus respectivos fundos; a vinculação de vinte por cento de diversas fontes de arrecadação determinadas na CF; a distribuição baseada no número de alunos matriculados nas diversas modalidades da educação básica presencial; regulamentação da complementação da União e a manutenção do índice de 60% dos fundos para pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício (BRASIL, 2006).

Oliveira (2007) pondera que o Fundeb se sobressai em relação ao Fundef por contemplar a educação básica. Entretanto, por mais que distribua melhor os recursos, não avança no sentido de arrecadar mais para ser investido na educação e não garante um papel mais incisivo da União em reduzir as desigualdades entre os entes federados. Nesse sentido, Gemaque (2011, p. 110) corrobora com esse autor.

[...] considerando que a política de fundos na educação não consiste na ampliação dos recursos financeiros, avaliamos que essa estratégia apenas ameniza os problemas educacionais nos locais de muita pobreza, mas não os resolve. A magnitude dos recursos mobilizados nos fundos estaduais é definida pela capacidade fiscal dos mesmos e a complementação financeira da União não é o bastante, embora amenize o problema. O combate às desigualdades educacionais requer muito mais que “suplementos”, uma vez que demanda a implementação de políticas consistentes que visem à descentralização do capital/riqueza dos grandes centros para os estados/municípios pobres, e a revisão dos critérios de coleta e distribuição de impostos, acompanhados de políticas capazes de reconstruir as bases sobre as quais se assentam as relações intergovernamentais, para qual o papel do estado é fundamental.

Para melhor compreensão sobre a articulação entre gestão democrática do ensino público e financiamento da educação, é necessário fazer antes sua contextualização legal – normatizada pela Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Na CF, o tema gestão da educação é matéria tratada no art. 206, que, em seu inciso sexto, apresenta a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” como um dos princípios norteadores da educação (BRASIL, 1988).

Adrião e Camargo (2010) afirmam que princípios não podem ser desrespeitados por qualquer medida governamental ou ação de componentes da sociedade civil, pois se configuram como referência para validar legalmente as normas que deles derivam.

Ainda segundo Adrião e Camargo (2010, p. 75),

O princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, se, de um lado, indicou a incorporação de experiências já existentes de democratização da educação básica [...], de outro favoreceu a generalização de políticas voltadas para o aumento da participação de educadores e usuários na gestão escolar nas redes públicas em que ainda não ocorriam.

[...] Ao delegar para leis futuras, especialmente a LDBEN – elaborada oito anos depois – a definição de tais orientações gerais, a constituição de 1988 permitiu que cada sistema definisse e regulasse sua própria organização e funcionamento, pouco ou nada avançando na criação de procedimentos diferentes dos já existentes.

Não obstante, o art. 14 da LDBEN (BRASIL, 1996) delega a definição das normas da gestão democrática, do ensino público, na educação básica, para os sistemas de ensino e ainda reduz a discussão à participação dos sujeitos da comunidade escolar, e/ou local, seja na elaboração do projeto pedagógico da escola, seja nos conselhos escolares.

Paro (2007) critica duramente o que propõe o art. 14 porque as medidas são redundantes, visto que não há como a elaboração do projeto pedagógico ocorrer sem a participação de profissionais da educação. Não obstante, ele destaca que a LDBEN, acerca da gestão, no referido artigo, não está de acordo com o que almejavam os profissionais da educação. Havia o ideal de que a gestão democrática pudesse superar a estrutura autoritária e hierarquizante nas escolas. No entanto, a omissão do Estado para assegurar normas mais eficazes contribuiu para a manutenção do autoritarismo.

Sobre a vinculação normativa entre financiamento da educação e gestão democrática, observa-se que a LDBEN estabelece a participação das comunidades local e escolar em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 1996) e a CF define essa vinculação por meio do art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que estabeleceu o Fundef e o Fundeb (BRASIL, 1988).

Tanto a Lei 9.424/96 (BRASIL, 1996) quanto a Lei 11.494/07 (BRASIL, 2007) – Fundef e Fundeb – estabelecem a instituição de conselhos de acompanhamento e controle social do repasse dos recursos que compõem os referidos fundos e definem também a composição desses conselhos, devendo constar entre seus membros representantes do governo local e também membros da comunidade escolar.

Eis aí a intersecção entre financiamento e gestão democrática. Esses dispositivos legais estabeleceram as condições para que esses conselhos pudessem expressar a participação dos sujeitos no controle dos recursos públicos.

Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb: marcos normativos e a participação dos representantes de pais e estudantes no CACS/Fundeb/Manaus

Os CACS do Fundeb são normatizados pela Lei n. 11.494/07 (BRASIL, 2007), que determina que cada esfera do governo estabeleça legislações próprias e ampare a criação desses colegiados (BRASIL, 2007). A seguir, destacam-se as funções, a composição, a escolha de membros, as restrições, a definição do presidente e o tempo de mandato dos componentes desses órgãos colegiados.

Segundo o manual *Olho vivo no dinheiro público*, elaborado pela Controladoria Geral da União (CGU, 2012), os conselhos têm a seguinte função:

[...] ajudar na tarefa de utilizar bem o dinheiro público, realizando o acompanhamento e controle social sobre a distribuição, a transferência, o planejamento e a aplicação dos recursos do Fundo. O Conselho não está subordinado ao governo local, portanto, suas decisões são tomadas de forma independente, em assembleia geral, e registradas em atas e/ou resoluções, de maneira a garantir que não haja envolvimento político em suas deliberações. Outro papel importantíssimo a ser desempenhado pelo Conselho é o incentivo à melhoria dos índices escolares propostos no Plano de Metas da Educação. Com essa melhora, as escolas do município têm condições de obter maior participação nas transferências voluntárias (os chamados convênios) de recursos federais (CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO, 2012).

Destaca-se, ainda, que esse manual apresenta outras duas ressalvas importantes acerca desses colegiados e do controle social. A primeira aponta que cada CACS seja cadastrado no portal do MEC, na internet, propiciando o acesso às informações necessárias aos cidadãos sobre seus membros e garantindo a obtenção de dados e de registros elaborados pelo conselho. A segunda restrição orienta que

A atuação dos conselhos não exclui a atuação individual de cada cidadão; é necessário que o próprio cidadão tenha consciência da importância de sua participação no processo, de modo a contribuir para a efetiva aplicação dos recursos do Fundo na educação básica, viabilizando o alcance da melhoria e o avanço de uma educação básica acessível a todos: crianças, adolescentes, jovens e adultos (CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO, 2012).

Sobre a normatização dos conselhos, o art. 24 da Lei 11.494 (BRASIL, 2007), além de determinar que cada ente federado crie legislações próprias para amparar esses colegiados, também estabelece a quantidade mínima de membros que cada CACS deve possuir. Na regulamentação, diz-se que esse número varia entre as esferas do governo e nela também se explicita como é feita a escolha dos membros, quem não pode fazer parte desses grupos e os dispositivos que amparam a atuação dos conselheiros devido a sua atuação em outros espaços dos respectivos sistemas educacionais.

Sobre a composição dos conselhos, a referida lei estabelece que, no âmbito da União, eles serão constituídos por, no mínimo, catorze membros; nos estados, por pelo menos doze; e no Distrito Federal e nos municípios, por, no mínimo, nove membros (BRASIL, 2007).

No âmbito dos municípios, os conselhos são constituídos por dois representantes do poder Executivo, dos quais pelo menos um da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente, e os demais membros oriundos das escolas públicas: um diretor, um professor, um técnico-administrativo, dois pais de alunos e dois alunos, um deles indicado pela entidade de estudantes secundaristas e, quando houver, um representante do respectivo Conselho Municipal de Educação e um representante do Conselho Tutelar (BRASIL, 2007).

Sobre a forma de escolha dos conselheiros, é determinado que os membros sejam indicados até vinte dias antes do término da gestão do conselho em vigência pelos seguintes órgãos:

I - pelos dirigentes dos órgãos federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das entidades de classes organizadas, nos casos das representações dessas instâncias;

II - nos casos dos representantes dos diretores, pais de alunos e estudantes, pelo conjunto dos estabelecimentos ou entidades de âmbito nacional, estadual ou municipal, conforme o caso, em processo eletivo organizado para esse fim, pelos respectivos pares;

III - nos casos de representantes de professores e servidores, pelas entidades sindicais da respectiva categoria (BRASIL, 2007).

Compete ao Ministério da Educação e demais poderes executivos a tarefa de designar os membros que os representarão nos conselhos (BRASIL, 2007).

Sobre quais pessoas não podem fazer parte dos conselhos, atribui-se essa restrição aos parentes de membros do poder Executivo e às pessoas que prestam serviços de administração ou controle interno do fundo, alunos não emancipados e pais de alunos que exerçam função pública ou prestem serviços terceirizado para o poder Executivo gestor dos recursos (BRASIL, 2007).

Sobre essas restrições, o manual *Olho vivo no dinheiro público* assevera o seguinte:

Nem todo cidadão pode participar do Conselho. A lei previu algumas exceções para que não haja o chamado conflito de interesses, ou seja, pessoas que estão no poder, seja o prefeito, vice-prefeito ou secretários, não podem eleger parentes para fiscalizá-las, pois não haveria imparcialidade em sua opiniões (CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO, 2012).

De acordo com a normatização, o presidente do conselho é eleito pelos demais componentes. O membro representante do poder Executivo, gestor do fundo, é impedido de ocupar essa função e aos CACS é garantida a autonomia, a independência em relação ao poder Executivo local. É determinado que cada membro tenha mandato de dois anos com direito a apenas uma recondução por igual período (BRASIL, 2007).

A atuação dos membros do conselho não é remunerada, sua atividade é de relevante interesse social. Têm assegurada isenção de obrigatoriedade de testemunhar sobre as informações recebidas ou prestadas, em razão do exercício no conselho, e se garante aos membros representantes dos professores, dos diretores, dos alunos e dos servidores técnico-

administrativos estabilidade para atuar nos conselhos sem que sejam prejudicados em suas demais funções enquanto forem componentes do sistema educativo local. Eles também não podem receber falta injustificada em função de seu compromisso com o conselho, por exemplo (BRASIL, 2007).

Todavia, defende-se que tal garantia deveria ser estendida aos demais membros dos conselhos devido às suas outras atribuições na sociedade a fim de garantir o caráter democrático e participativo que é atribuído a esse colegiado. Na ausência de aluno emancipado enquanto membro representante dos estudantes, é permitida a presença de representação estudantil com direito à voz apenas (BRASIL, 2007).

Sobre o acompanhamento dos dados do censo escolar e a estrutura administrativa dos CACS, determina-se o seguinte:

§ 9º Aos conselhos incumbe, ainda, supervisionar o censo escolar anual e a elaboração da proposta orçamentária anual, no âmbito de suas respectivas esferas governamentais de atuação, com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização dos Fundos.

§ 10. Os conselhos dos Fundos não contarão com estrutura administrativa própria, incumbindo à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios garantir infraestrutura e condições materiais adequadas à execução plena das competências dos conselhos e oferecer ao Ministério da Educação os dados cadastrais relativos à criação e composição dos respectivos conselhos (BRASIL, 2007).

Também é atribuição dos CACS o acompanhamento dos recursos federais do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. Os CACS devem emitir pareceres conclusivos das prestações desses programas e encaminhá-los ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2007).

Em cumprimento à Lei 11.494/07, em 28 de novembro de 2007, em Manaus, foi publicado o Decreto n. 1.172 (MANAUS, 2007) que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Essa normatização segue o que decreta a lei do Fundeb no âmbito federal. Aspectos como a composição, as restrições às pessoas que não podem compor o conselho, o tempo de mandato e de recondução, a atuação dos membros, os dispositivos que lhes assegurem estabilidade para atuar no conselho e a responsabilidade do poder Executivo local em garantir a infraestrutura e as condições para atuação desse colegiado estão dispostos na lei municipal da mesma forma que a Lei 11.494 (BRASIL, 2007).

As partes específicas dessa norma dizem respeito à atuação dos suplentes. Elas estabelecem sob quais condições devem substituir ou assumir a vaga dos titulares de maneira definitiva podendo ocorrer por motivos particulares, por rompimento do membro com o órgão que ele representa enquanto conselheiro ou pelas situações de impedimento que constam nessa lei.

Destacam-se, ainda, mais duas funções atribuídas a esse conselho normatizadas pelas leis n. 1330 (MANAUS, 2009) e n. 2197 (MANAUS, 2016). A primeira determina o que segue.

VI - acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos e, ainda, receber e analisar as prestações de contas referentes a esses Programas, formulando pareceres conclusivos acerca da aplicação desses recursos e encaminhando-os ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

A segunda atribui a esse colegiado a função de acompanhar e subsidiar a fiscalização do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), além de estimular a participação da comunidade no controle de sua execução (MANAUS, 2016). Determina-se ainda que o conselho, no prazo de até trinta dias após sua instalação, aprove o regimento interno que viabilize seu funcionamento.

Outra especificação dessa lei se refere à possibilidade de os conselhos solicitarem ao poder Executivo municipal documentos necessários ao desempenho de sua função e fazer visitas in loco para averiguar o desempenho de obras e serviços mantidos por recursos do fundo e a adequação do transporte escolar.

A participação de pais e alunos no CACS/Fundeb/Manaus está documentada nos livros de atas do conselho. Nos livros de atas, constam as reuniões realizadas de 2014 até agosto de 2017.

Para composição da base de dados sobre a participação dos membros representantes dos pais e dos estudantes, levou-se em consideração a frequência e a atuação dos conselheiros registrados nas atas. A respeito da frequência dos representantes dos pais, foram detectadas as seguintes situações nas reuniões ocorridas entre 2014 a 2017: frequência abaixo de 50%; frequência em 85% das reuniões e ausência em todas as reuniões.

Em relação aos representantes dos estudantes, a frequência desses membros apresenta índices de menos de 20%, aproximadamente 10%, aproximadamente 50% e um membro com frequência em apenas uma reunião das dezenove ocorridas.

Destacam-se a seguir o modo de participação nas reuniões do CACS. Vale ressaltar que os registros dessa participação são poucos se comparados ao total de reuniões ocorridas ao longo do período analisado. Considerou-se como registro os momentos em que esses membros se pronunciam, questionam, sugerem, são mencionados ou ocorram ações que dizem respeito a eles.

Em síntese, a participação dos representantes dos pais e dos estudantes foi registrada nas seguintes situações: questionamento dos membros do conselho acerca das faltas constantes do representante dos estudantes; discurso sobre problemas estruturais e financeiros em uma escola; relato de uma visita técnica feita a uma escola rural; participação no processo de escolha do presidente, do vice-presidente e do secretário do CACS.

Os limites e as possibilidades da participação dos representantes de pais e estudantes no CACS

Entende-se que a ausência demasiada de alguns membros nas reuniões desse conselho é um limitador da participação representativa no CACS/Fundeb/Manaus. Nesse sentido, o ideal de democratização do ensino público que norteou o processo de criação desses órgãos colegiados perde o significado, pois o que deveria ser um mecanismo de participação e controle social passa a funcionar apenas como mais um órgão burocrático submetido ao sistema.

No entanto, apenas o comparecimento dos membros às reuniões do colegiado não implica solução para o contexto anteriormente apresentado. Para as pessoas que compõem o conselho, é necessária a competência técnica, política e teórica, portanto que tenham direito à formação para o exercício de suas funções no CACS. Destaca-se a importância de se estabelecer parcerias com as universidades públicas e com os órgãos públicos de controle, como tribunais de contas, para a promoção de cursos.

Esses conselheiros precisam participar dessas reuniões de maneira proativa, questionadora e problematizadora. Representar realmente os segmentos dos quais são membros, não se limitando a comparecer às reuniões para legitimar decisões já tomadas. É necessário que as discussões contemplem as condições precárias a que os sujeitos, trabalhadores e estudantes são submetidos em algumas escolas.

A esse respeito, Oliveira (2003 apud MARQUES, 2014) aponta os conselhos como espaços que possibilitam o exercício do controle social das ações do Estado. Esse controle deve ser qualificado e a possível saída para a precária formação dos conselheiros é a capacitação orientada para a lógica, a natureza e o funcionamento das políticas públicas do Estado.

É necessária, também, a divulgação dos trabalhos do CACS, sua relevância, seu objetivo, sua funcionalidade e como a sociedade pode auxiliar na manutenção desse mecanismo que favorece a implementação de gestão democrática por meio do controle social.

Por se tratar de dinheiro e educação públicos, defende-se que o poder Executivo local trabalhe de forma que garanta aos cidadãos a apropriação dessas informações. Ele deve fornecer também as condições necessárias para que as pessoas tenham mais acesso ao conselho validando o direito à participação assegurada a qualquer cidadão. O CACS tem a potencialidade de envolver a comunidade escolar na luta pela concretização desses direitos, informá-la sobre seus deveres cidadãos, realizar o controle e o acompanhamento dos investimentos para a educação.

Entende-se que a garantia de uma sociedade realmente democrática não é tarefa exclusiva da educação. Entretanto, para avançar nas conquistas possíveis a partir do marco constitucional da gestão democrática, os processos de soberania precisam ser entendidos como projetos em disputa nos quais o horizonte seja, de fato, a conquista de uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

Referências

ADRIÃO, Teresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988**. In: AZILDE, Andreotti; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo (orgs). Campinas: Editora Alínea, 2010.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 16 de julho de 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 25 nov. 2017

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Trata do Fundef. Disponível em:

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em:

_____. **Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em:

_____. **Lei n. 11.494, de 20 de julho de 2007**. Institui e Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em:

CONTROLADORIA, Geral da União. **FUNDEB: Orientações para acompanhamento das ações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério**. Brasília, DF, 2012.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb**. SER Social, Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez. 2011

MANAUS, **Lei n. 1.172 de 28 de novembro de 2007**. Dispõe sobre a criação do conselho municipal de acompanhamento e controle social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério.

_____, **Lei n. 1330 de 11 de maio de 2009**. Altera o inciso I do art. 2º e o parágrafo único do art. 6º e acrescenta o inciso VI ao art. 5º e o inciso III ao art. 13 da lei n. 1.172 de 28 de novembro de 2007.

_____, **Lei n. 2197 de 29 de dezembro de 2016**. Altera dispositivo da lei n. 1.172, de 28 de novembro de 2007, e dá outras providências.

MARQUES, Carlos Gustavo Moimaz. **Participação Social e Conselhos Gestores à Luz do Princípio da Gestão Participativa na Seguridade Social**. São Paulo, 2015.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação**. Brasília, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; Adrião, Theresa. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. Ed. São Paulo, SP; Xamã, 2007, 141 p.

PARO, Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **A efetividade da 'política de fundos' no financiamento da educação no Brasil 2007 – 2011**. Curitiba, 2014.

SOBRE OS AUTORES

Carmem Lúcia Artioli Rolim - É licenciada em Ciências e Matemática, especialista em Informática e Sistemas de Informação pela Universidade de Sorocaba, mestre em Educação pela Uniso e doutora em Educação pela Unimep. É membro ativo da Red Latinoamericana y del Caribe: REDLACEH, que busca garantir o direito à vida e à educação de crianças e jovens em situação de tratamento hospitalar, Integra a Red Iberoamericana de Docentes IBERTIC (OEI) e é associada a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação). É professora do PPGE/UFT.

Ciro Ferreira de Carvalho Júnior - É graduado em Processamento de Dados pela Associação de Ensino Superior do Piauí, especialista em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Piauí e especialista em Redes de Computadores pela Faculdade Santo Agostinho, mestre em Sistemas e Computação na Universidade Salvador em Salvador/BA. Atuou como técnico de tecnologia da informação do Instituto Federal do Piauí de janeiro de 2010 a novembro de 2013. Atuou também como analista de tecnologia da informação do Instituto Federal do Tocantins de 2013 a 2015. É docente (Professor EBTT) no Instituto Federal do Tocantins.

Daniela Patrícia Ado Maldonado - É graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos, mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e pós-doutoranda PNPd/CAPES no PPGE - mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal do Tocantins.

Darlene Araujo Gomes - É mestre em Educação pelo PPGE/UFT Palmas, especialista em Orientação Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Atua como especialista em Educação na Unidade Regional de Ensino (15ª URE/PA). É professora substituta na Universidade do Estado do Pará, em Conceição do Araguaia/PA. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC), Câmpus de Arraias - Universidade Federal do Tocantins.

Darlyng Maria Gomes Tavares - É licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

Hudson Valloais de Souza Barros - É licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, professor concursado do 1º ao 5º ano, SEMED/Manaus.

Idemar Vizolli - É graduado em Ciências Naturais pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, graduado em Matemática pela Universidade do Contestado (SC), mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É coordenador estadual da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – Doutorado (Reamec) e coordenador estadual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). É professor do PPGE/UFT e do PPPGE/UFT.

Isabell Theresa Tavares Neri - É graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Atua nas áreas de gênero, educação popular e educação hospitalar por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão. É educadora e pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP-UEPA.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Tem pós-doutoramento em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutorado sanduiche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México. É mestre em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba, graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará. É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. Coordena o Forpred Norte e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. É editora da Revista Cocar. Coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Coordena a Rede de Educação Inclusiva da Amazônia. É bolsista produtividade do CNPq Nível 2. É Membro do Observatório Nacional de Educação Especial.

Jaqueline Mendes Costa - É graduada em Enfermagem pela Universidade Gama Filho onde atuou como monitora da disciplina Fisiologia. Tem pós-graduação lato sensu em Saúde Pública e PSF para Enfermeiros pela Universidade Gama Filho. É enfermeira no Hospital Rocha Faria (RJ). Foi professora substituta no curso de Medicina na Universidade Federal do Tocantins (2013 a 2015). É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins onde atuou como monitora da disciplina História da Educação Brasileira (2014 e 2016), e Teoria dos Jogos e Recreação (2015). Foi bolsista do Pibid (2014 a 2016) e do Pibic (2016 a 2017). É mestranda em Educação pelo PPGE/UFT.

Jocyléia Santana dos Santos - É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFT/CAPES, graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, mestre e doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco. É avaliadora institucional e de curso do MEC/ INEP, associada da Rides (Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior), sócia da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), membro do Comitê Técnico-Científico da Universidade Federal do Tocantins, sócia da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e sócia da Associação Brasileira de História Oral (ABHO). É membro do conselho editorial da Revista Histedbr On Line, da Revista OPSIS e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. É professora associada II nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação (PPGE), Mestrado Profissional PPPGE/UFT e no curso de Pedagogia de Palmas/UFT.

José Damião Trindade Rocha - É pedagogo, doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás. É coordenador do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Tocantins (PPPGE/ UFT). Sócio da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), sócio da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), sócio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), associado da Rides (Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior), membro do Comitê Gestor Institucional da UFT para Formação Continuada de Professores, membro do Fórum Permanente Estadual de Educação do Tocantins. É professor do PPGE/UFT e do PPPGE/UFT.

Kely Rejane Souza dos Anjos Carvalho - É licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins, especialista em Gestão Pública pela Faculdade Suldamérica e especialista em Orientação, Coordenação e Supervisão Escolar pela Associação Especialista em Educação (Aeduc). Atuou como assistente em administração na reitoria do Instituto Federal do Tocantins (2010-2014). É mestranda em Educação pelo PPGE/UFT.

Kenia Paulino de Queiroz Souza - É doutoranda em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins e mestre em Educação PPGE/UFT, membro do grupo de pesquisa em rede internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras e membro da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC).

Luiz Sinésio Silva Neto - É graduado em Educação Física pela Universidade Luterana (Ceulp-Ulbra/TO) e pós-graduado em Gerontologia pela Universidade Federal do Tocantins, é vice-coordenador da Universidade da Maturidade. Tem doutorado em Ciências e Tecnologia em Saúde na Universidade de Brasília e mestrado em Gerontologia pela Universidade Católica de Brasília. É graduado em Educação Física. É professor efetivo do mestrado em Ensino em Ciência e Saúde, colaborador do mestrado em Educação e da pós-graduação em Gerontologia da Universidade Federal do Tocantins.

Marcelo Aguiar de Assunção - Possui graduação em Psicologia pela Universidade Ceuma/MA e é mestrando em Educação pelo PPGE/UFT.

Maria de Lourdes Leôncio Macedo - É graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá/PR e mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. É diretora de Diversidade e Projetos Educacionais da Seduc/TO. Desenvolveu atividades como técnica pedagógica na Gerência de Desenvolvimento e Fortalecimento do Ensino Profissionalizante.

Maria José de Pinho - Tem pós-doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal. É professora associado e bolsista produtividade do CNPq categoria 2. É graduada em História e em Pedagogia, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É membro da Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI (RIEC Coord. UB/Espanha) e professora do PPGE/UFT e do PPPGE/UFT.

Neila Barbosa Osório - É graduada em Serviço Social pela Universidade Católica Dom Bosco, mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista e doutora em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria. É coordenadora e autora do programa Universidade da Maturidade (UMA), referência em tecnologia social pela Fundação Banco do Brasil em 2012. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Envelhecimento Humano na Amazônia (Senectus), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPA. É professora do PPGE/UFT.

Patrícia Rezende do Nascimento - É mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins, especialista em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É pedagoga na UFT onde atua no setor de Apoio Psicopedagógico aos estudantes de graduação.

Roberto Francisco de Carvalho - É Phd em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins. É professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Palmas, dos cursos de Filosofia e Teatro, do Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia (Pro-Filo) e do Mestrado Profissional em Educação (PPPGE/UFT).

Roger Trindade Pereira - É graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins e mestrando em Educação pelo PPGE/UFT. É membro do grupo de pesquisa Formação de Professores: Fundamentos e Metodologias de Ensino (UFT). É associado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped/GT15-Educação Especial) e à Associação Brasileira de História Oral (ABHO).

Rosilene Lagares - É pós-doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. É professora da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Palmas, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico e Profissional). É filiada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), à Associação Nacional de Administração em Educação (Anpae) e diretora da Anpae/TO.

Sádia Maria Soares Azevedo Rocha - É licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia de Porto Nacional/TO, pós-graduada em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino de Linguagem pela Educon e em Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras de Patrocínio/MG. É membro do grupo de trabalho do Programa de Formação da Secretaria da Educação do Estado do Tocantins e mestre em Educação pelo PPGE/UFT.

Silvia Cristina Conde Nogueira - É doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, professora adjunto I DAPLAN/FACED/UFAM, diretora da Faculdade de Educação (FACED/UFAM), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM).

Walnelia Benigno Magalhães Carrijo - Tem licenciatura plena em Pedagogia e especialização em Saúde Pública pela Universidade do Estado do Pará. É especialista em Pedagogia Escolar pela Faculdade Internacional de Curitiba. Atualmente é técnica em educação na Universidade do Estado do Pará, Câmpus VII, e professora na Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Araguaia/PA.

Em *Narrativas Plurais* procura-se seduzir o leitor ao narrar e contar uma história para alguém, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens. As narrativas, então, oferecem em si a possibilidade de uma análise, concebese análise como um processo de produção de significados a partir de uma retroalimentação que se iniciaria quando o ouvinte/leitor/apreciador de um texto se apropria deste texto, de algum modo, tecendo significados que são seus, mesmo que produzidos de forma compartilhada, e constrói uma trama narrativa própria que será ouvida/lida/vista por um terceiro, retornando ao início do processo. Os capítulos tem um processo de significação de narrativas que vai para além do que é dito. Suas representações são fruto da análise documental, da identidade dos sujeitos e das práticas narrativas. O ato de falar coloca em jogo um presente relativo a um momento e a um lugar e estabelece um contrato com o outro numa rede de lugares e de relações. É nessa teia de trama que estão as táticas e estratégias das práticas educacionais.

