



XXXI SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

Apoio



ANAIS
XXXI
SEMINÁRIO
de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

ARTIGOS COMPLETOS
e RELATOS DE EXPERIÊNCIA

v. 15

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
27 a 30 de novembro de 2023, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471a

Seminário de Educação (31 : 2023 : Cuiabá, MT)

Anais do 31º Seminário de Educação (SemiEdu): a educação e seus atuais labirintos : qual educação? Com e para quem? Com qual escola? / Coordenação Geral: Ozerina Victor de Oliveira; Mirian Toshiko Sewo. – Cuiabá/MT : IE, 2023.

106 p. (v. 15)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2023/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Oliveira, Ozerina Victor de. II. Sewo, Mirian Toshiko. III. Título.

CDU: 37

Ficha Técnica

Identidade visual

Edna Rodrigues Ricardo (Bakairi) e Marcelo Mendes

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Téo de Miranda, Editora Sustentável



Organização



Apoio





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso de Graduação em Pedagogia - EaD

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ozerina Victor de Oliveira (Coordenação Geral)

Mirian Toshiko Sewo (Coordenação Geral)

Abner Alves Borges Faria

Aline Serpa Elias

Amanda Barbara Oliveira Silva

Amanda Yasmim Cezarino

Ana Claudia Rubio

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Anna Gabriella Santos Alves Correa

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Claudemir Lourenção

Danielle Ester de Souza Leão

Danilo de Souza Alves

Dejenana Keila Oliviera Campos

Eluiza Cardoso de Amorim

Elisa de Arruda e Silva

Emerson José da Silva

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Gabrielly de Souza Mendes

Geniana dos Santos

Glauce Viana de Souza

Heliete Castilho Moreno

Imar Domingos Queiroz

Izabelly Giovana de Oliveira souza

João Alexander da Costa Oliveira

Juliana Pena de Paula Santos

Kaique dos Santos

Kananda Schwerz Maia

Katia Morosov Alonso

Larissa Rangel de Souza

Michele Marta Moraes Castro

Otaviana Milli de Arruda

Raquel Paula de Lima

Rosana Paula da Silva Nascimento

Rute Cristina Domingos da Palma

Rosemery Celeste Petter

Sebastiana Almeida Souza

Simone Regina de Castro

Tânia Maria de Lima

Tereza Fernandes

Valeria Vitoria Gomes de Lima





COMITÊ CIENTÍFICO

Adelmo Carvalho da Silva – UFMT
Alexandre Martins dos Anjos – UFMT
Ana Lara Casagrande – UFMT
Ana Luisa Alves Cordeiro – UFMT
Barbara Cortella Pereira de Oliveira – UFMT
Beleni Salte Grando – UFMT
Candida Soares da Costa – UFMT
Celeida Maria Costa de Souza – UCDB
Cleo Ferreira Gomes – UFMT
Cristiane Koehler – UFMT
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT
Danilo Garcia da Silva – UFMT
Edson Caetano – UFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha – UFR
Evando Carlos Moreira – UFMT
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Geniana dos Santos – UFMT
Gladys Denise Wielewski – UFMT
Graciela da Silva Oliveira – UFMT
Graziele Borges de Oliveira Pena – UFMT
Hugo Heleno Camilo Costa – UERJ
Irene Cristina de Mello – UFMT
Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
Jacqueline Borges de Paula – UFMT
Jose Licinio Backes – UCDB
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UNB
Katia Morosov Alonso – UFMT
Leonardo da Silveira Borne – UFMT
Luciana Correia Lima de Faria Borges – UFMT
Luiz Augusto Passos – UFMT
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – UFMT
Marcia Betania de Oliveira – UERN
Maria Aparecida Rezende – UFMT
Marijane Silveira da Silva – UFMT
Mariuce Campos de Moraes – UFMT
Marta Maria Pontin Darsie – UFMT
Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT
Ozerina Victor de Oliveira – UFMT
Rosemar Eurico Coenga – UNIC
Rosemary dos Santos – UERJ
Rafael Honorato – UEPB
Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT
Ruth Pavan – UCDB
Sergio Pereira dos Santos – UFMT
Suely Dulce de Castilho – UFMT
Sueli Fanizzi – UFMT
Tereza Fernandes – UFMT
Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM



SEMIEDU 2023

GT16

TRABALHO E EDUCAÇÃO

Coordenador:
Edson Caetano



SUMÁRIO

ARTIGOS COMPLETOS

A BENZEÇÃO CHIQUITANA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE TRABALHO, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS	10
Elidiane Martins de Brito Silva ¹ Edson Caetano ²	
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR A PARTIR DAS PRÁTICAS DE BENZIMENTO	22
Gleison Peralta Peres ¹ Edson Caetano ²	
TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO HISTÓRICA DO TRABALHO DOCENTE	33
Luciene Paula de Almeida Marcos Antônio Bessa-Olivera	
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO E OS SABERES NUMA PERSPECTIVA AMPLIADA	44
Lucimberg Camargo Dias Edson Caetano	
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: CONCEITUAÇÕES E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	55
Karla Rodrigues Mota ¹ Edson Caetano ²	
A SUBVERSÃO AO COLONIALISMO EXPRESSA NO PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE AGRONOMIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (CAMOSC)	66
Jenilson de Aguiar Bianco Jane Amorim da Silva Jucileide Alves Ribeiro Laudemir Luiz Zart	
ESTUDANTES MIGRANTES INTERNACIONAIS NA EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS: IMPLICAÇÕES SOCIOPOLÍTICAS (2017-2020).....	77
Edgar da Silva Queiros Marcela dos Santos Ortiz	

POLÍTICAS SOCIAIS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS: UMA ANÁLISE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL89

Edjane da Silva Barbosa Corrêa

Giselle Ingrid Mendes

Raisa Rachid Jaudy

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA101

Anderson da Silva de Souza

Larissa de Almeida Rézio

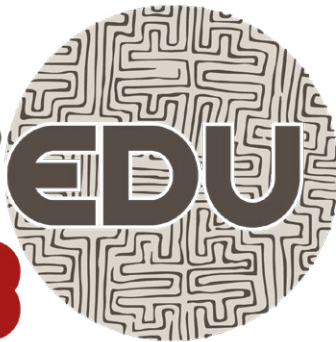
Stefany Azevedo de Freitas

Ranaia Luma Vitalino da Silva

GT 16: Trabalho e Educação



semiEDU
2023



GT16

TRABALHO E EDUCAÇÃO

ARTIGOS COMPLETOS





A BENZEÇÃO CHIQUITANA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE TRABALHO, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Elidiane Martins de Brito Silva¹
(IE/ UFMT) – elidiane2024mt@outlook.com

Edson Caetano²
(IE/UFMT) – caetanoedson@hotmail.com

GT 16: Trabalho e Educação

Artigo Completo

Resumo:

A finalidade deste texto é promover diálogos insurgentes no campo do Trabalho e da Educação, apresentando o ofício tradicional da benzeção enquanto um espaço de abertura de fissuras na estrutura do capitalismo e do eurocentrismo. As análises realizadas partem das discussões coletivas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho e Educação (GEPTE-UFMT) e da pesquisa de doutoramento em andamento intitulada Benzeção, saberes e re-existência do povo indígena Chiquitano no espaço urbano de Porto Esperidião (MT). Adotamos como metodologia para a realização dessa proposta investigativa a pesquisa participante e o método materialismo histórico-dialético que nos permite compreender a realidade a partir das experiências vividas de benzedores e das benzedoras Chiquitanos(as) no contexto urbano desse município. Concluímos que o ofício tradicional da benzeção se direciona por lógicas próprias de produção de saberes, de cuidado e de cura fundamentadas na tradição, na cultura e nos costumes do povo indígena Chiquitano, valorizando todas as sociabilidades existentes (humanas e não humanas) nesse trabalho e prática educativa de valorização da vida e da humanidade.

Palavras-chave: Benzeção. Saberes. Educação não escolar. Povo Indígena Chiquitano.

1 Introdução

As breves reflexões aqui apresentadas partem de diálogos e debates coletivos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre trabalho e Educação (GEPTE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. As análises realizadas são provenientes dos dados empíricos produzidos a partir da pesquisa de doutoramento em andamento intitulada “Benzeção, saberes e re-existência

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/PPGE/UFMT). Professora da Rede Pública do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9002948376707479>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7684-1314>.

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, Brasil. Atua no curso de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0586786960992214>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9906-0692>.

Realização

do povo indígena Chiquitano no espaço urbano de Porto Esperidião (MT)³. O objetivo deste artigo é fomentar diálogos insurgentes no campo do Trabalho e da Educação, apresentando o ofício tradicional da benzeção enquanto um espaço de abertura de fissuras na estrutura do capitalismo e eurocentrismo, complementado da produção de saberes fincados na cultura, no trabalho e na educação do povo indígena Chiquitano.

Conforme Marx (1982) o trabalho é o princípio fundante da existência e da sociabilidade humana, por meio do trabalho as pessoas conhecem o mundo, se educam e produzem saberes que perpassam as suas condições materiais e produtivas de vida. Desse modo, o trabalho é o meio que possibilita que o ser humano em contato com a natureza se humanize e crie seus próprios modos de ser e estar no mundo conforme sua história e cultura. As culturas do trabalho (Palenzuela, 1995) que se revelam na medicina tradicional se configuram a partir de diferentes contextos sociais e representações/percepções específicas que os indivíduos e grupos sociais interiorizam em suas práticas de trabalho.

Os preceitos do capitalismo apresentam uma via ideológica de que existe uma conformação universal do processo do trabalho, aquela que traz a lógica do capital como única possibilidade de produção de existências. No entanto, existe uma diversidade de outras formatações de trabalho que priorizam a tecelagem dos fios da existência humana a partir da dimensão simbólica e cultural contempladas nas relações sociais em favor da preservação e valorização da vida em distintas organizações coletivas.

Considerando que o ofício tradicional da benzeção atrelado ao binômio trabalho-educação (Saviani, 2007) está alicerçado na lógica da produção e da preservação da vida, ao benzer as pessoas produzem vivências, fazeres e saberes que dão sentido as suas existências, experienciam as relações sociais e o mundo e concretizam as coisas, ou seja, efetivam o cuidado e intermediam a cura das doenças e produzem valor de uso em seu trabalho.

A benzeção no contexto urbano de Porto Esperidião (MT), município situado no sudoeste mato-grossense e limítrofe a República da Bolívia, se apresenta como trabalho, educação e processo de cuidado-cura urdido a partir da ancestralidade e tradição de

³ Esta proposta investigativa foi submetida à Plataforma Brasil, conforme as normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), por se tratar de uma pesquisa com populações indígenas, recebendo a aprovação no Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso, sob parecer 5.904.356 – CAAE: 62418122.4.0000.5690 - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil, em 27 de fevereiro de 2023.

homens e mulheres autodeclarados benzedores e benzedoras chiquitanos(as) que vivem e produzem suas práticas e sabedorias curativas nesta realidade sociocultural.

O povo Chiquitano é um grupo étnico que atualmente vive nos países da Bolívia e do Brasil, do lado brasileiro no estado de Mato Grosso, estado pujante do agronegócio, tem lutado pela demarcação dos seus territórios tradicionais. No ano de 2010 a Terra Indígena Portal do Encantado foi demarcada, porém outras aldeias indígenas ainda aguardam as demarcações que demoram por conta da lentidão dos trâmites legais e burocráticos. Muitos Chiquitanos e Chiquitanas vão para os municípios de Cáceres, Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade e Porto Esperidião em busca de melhores condições de vida e fugindo da violência na fronteira do Brasil-Bolívia cometida por fazendeiros da região.

Nas cidades esses(as) indígenas se deparam com outros tipos de violências pois, são outros modos de vida, outras relações sociais e de trabalho que são estabelecidas no contexto urbano desses municípios. Contrariando estas lógicas, essas pessoas elaboram no contexto urbano seus modos próprios de viver e produzir a vida baseados em suas tradições, costumes e saberes ancestrais de seus antepassados que lhes possibilitam a recriação e a partilha de suas sabedorias as gerações do tempo presente. A benzeção Chiquitana neste contexto se apresenta como um trabalho criativo e autêntico pois, traz em seu bojo saberes e práticas tradicionais cunhadas na cultura do povo indígena Chiquitano.

2. O ofício tradicional da benzeção: fundamentos teórico-conceituais

Conhecida como benzeção, benzedura ou benzimento essa prática tradicional ocorre em contextos plurais e segue lógicas próprias de quem a desenvolve, ela é exercida no catolicismo, na umbanda, no espiritismo, no candomblé, nos contextos indígenas, entre outras religiões. Oliveira (1985) a concebe enquanto uma estratégia política e cultural, mas também como um ato de fé pois:

A benção significa uma transferência de forças, abençoar quer dizer santificar. O ato de benzer quer dizer suplicar. Pedido insistente aos deuses para que eles se dissipem dos seus mistérios e se tornem mais presentes mais concretos. Para que tragam boa nova, produzindo benefícios aos mortais. (Oliveira, 1985, p. 4).

A benzedora e o benzedor Chiquitano(a) transitam entre o mundo físico e a esfera do sagrado, eles(as) são intermediadores(as) do processo de cuidado-cura, pois são

sempre enfáticos(as) ao afirmar que quem cura é Deus, eles(as) são mediadores(as) desse processo curativo. Essas pessoas ganham o dom da benzeção de Deus, por meio de sonhos, de visões ou de um acontecimento marcante em suas vidas. A aprendizagem do ofício se dá também por meio da oralidade estabelecida com um benzedor ou benzeadeira mais experiente, que partilha de forma solidária o dom aos aprendentes. Quintana (1999) afirma que a identidade do benzedor ou benzeadeira alterna entre o dom e o ofício pois, no momento que essa pessoa percebe que possui o dom da benzeção ela passa a concebê-lo já como um ofício e passa a aperfeiçoá-lo na prática cotidiana da benzeção.

Ele parece consistir principalmente em uma comunicação privilegiada com o sobrenatural, na qual se baseia sua força e seu conhecimento. Em contrapartida, ao assumir a benzeadeira a obrigação de ajudar os necessitados através da benzedura, a entidade que lhe outorgou o dom fica, por sua vez, obrigada a ajudá-la no desempenho de suas tarefas. (Quintana, 1999, p. 81).

Os benzedores e as benzeadeiras Chiquitanos(as) exercem esse ofício tradicional com base no seu comprometimento com o sagrado e com a valorização da vida, eles(as) oferecem tempo de vida para realizar a benzeção sem cobrar nada, a gratuidade repousa no retorno das boas energias do universo para as suas vidas, isso potencializa as suas existências e fortalece para seguirem promovendo o processo de cuidado-cura além das suas condições materiais de existências. E também o comprometimento com a atitude do cuidado que é um sentimento profundo que atravessa suas existências materiais e imateriais.

O conceito de cura é cunhado a partir de diferentes espaços sociais e simbólicos e pode ser considerado uma produção social e cultural de um determinado grupo social conforme a cosmovisão de processos curativos, a Política e Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (2016) evidencia que o conceito de cura proposto pela medicina tradicional que compreende

[...] diversas práticas, enfoque, conhecimentos e crenças sanitárias que incluem plantas, animais e/ou medicamentos baseados em minerais, terapias espirituais, técnicas manuais e exercícios, aplicados individualmente ou em combinação para manter o bem-estar, além de tratar, diagnosticar e prevenir as enfermidades (Brasil, 2016, p. 50).

Na medicina tradicional o tratamento é desenvolvido de forma holística, o doente recebe um tratamento integral que se desdobra em ações curativas do corpo e do espírito, o sujeito é concebido em sua totalidade, o que contraria a cura empreendida pela medicina oficial na qual trata o doente de forma multifacetada, prova disso são as diversas

especialidades existentes no atual serviço de atendimento médico (dermatologia, urologia, ginecologia, neurologia, oftalmologia, obstetrícia, nefrologia, pediatria, entre outros). Boff (1999) apresenta uma vertente filosófica do cuidar compreendida como uma atitude de zelo, de responsabilidade e envolvimento afetivo consigo mesmo, com o Outro e com a natureza, o autor afirma que

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (Boff, 1999, p. 12).

O cuidado dedicado as pessoas no campo da benzeção abrange a dimensão material, social, ecológica e também a espiritual do ser humano. O cuidado segue imbuído na identidade do benzedor ou benzedeira que dedica seu trabalho em favor do enfrentamento ao adoecimento humano e da valorização da vida, o cuidado é um dos fundamentos que possibilitam que a existência humana continue a existir. Neste espaço de cura e de cuidado proveniente dos ofícios tradicionais saberes são elaborados, recriados e geram práticas educativas dentro do próprio ofício. Assim, a educação não escolar que acontece a partir das práticas sociais cotidianas dos sujeitos, elaborada com base na imaginação, inventividade e na identidade de um determinado grupo social, é organizada culturalmente e apresenta uma alta complexidade em seus modos próprios de educar, de ensinar, cuidar e curar.

Brandão (2007) ressalta que a educação é espaço de produção de existências, de cultura, de lutas e de resistências diante dos ditames da classe dominadora, são espaços formativos de emancipação social e reinvenção de um outro mundo melhor, a educação não se restringe a escola e nem aos currículos pré-determinados, mas se faz e se refaz nas vivências da vida comunitária e das práticas sociais coletivas. Sobre a educação não escolar Brandão enfatiza que as teias que enredam as relações sociais no viver e constituir-se enquanto sujeito humanizado, revelam-se em um instrumento potencializador capaz de educar para a liberdade, conscientizando os sujeitos das opressões do mundo moderno que esvazia as experiências e a potência da vida.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 2007, p.7).

Neste mesmo sentido, Freire postula que “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39), somos seres inacabáveis, a educação está em curso durante toda a vida do ser humano, principalmente por meio da educação não escolar que acontece no decorrer da vida cotidiana. Freire (1987) propõe uma educação que conscientiza, liberta e humaniza homens e mulheres, ferramenta que os torne livres, diferenciados e solidários ao Outro e ao mundo. A educação que se almeja é aquela que transforme o mundo em algo melhor, pacificado, um lugar plenamente humano.

Thompson (1981) concebe que a experiência é algo intrínseco ao ser social, mas não dissociada do pensamento pois, sujeitos sociais a partir de suas experiências fazem reflexões conforme sua consciência e cultura. Dessa maneira, ao elaborarem os seus processos reflexivos os benzedores e benzedoras Chiquitanos(as), elaboram, recriam e partilham as suas práticas de cuidado-cura demonstrando outras lógicas de ensinar, aprender e curar com base em suas experiências e cosmologias indígenas.

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por ‘relações determinadas’ indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares (Thompson, 1981, p. 111).

No exercício desse ofício tradicional essas pessoas elaboram suas existências ancoradas em seus valores históricos, culturais, sociais que perpassam seus modos de vida. Nesse sentido, esses homens e mulheres indígenas trabalham na produção do cuidado-cura elaborando suas estratégias de resistências contra a mercantilização da vida e a hegemonia do saber eurocêntrico. Assim, a experiência e a educação são pilares que asseguram a produção e o compartilhamento de seus saberes e fazeres curativos em um mundo em que a luta de classes se configura como um campo de disputa entre a estrutura capitalista dominante e o trabalho em favor da valorização da vida e da humanidade plena.

Carneiro da Cunha (2007) afirma que os saberes tradicionais são plurais e se diferem nos mais distintos contextos socioculturais, porém o conhecimento científico se unifica e se hegemoniza. Desse modo os saberes tradicionais seguem outros processos, protocolos e jeitos de fazer que são direcionados tanto por processos criativos próprios de novos saberes quanto pelo uso dos acervos já prontos que foram transmitidos por meio da tradição oral.

Ao benzerem os homens e mulheres Chiquitanos(as) experienciam o mundo circundante a partir dos conflitos socioculturais, religiosos, médico-científico e dos

Realização

ambientais e nessa dinâmica antagônica que faz parte e constitui a concreticidade de suas existências, elaboram saberes que são necessários para a prática de seu ofício tradicional. Saberes que dão sustentação aos modos próprios de produzir o processo de cura-cuidado e potencializar as suas visões de mundo que se pautam na cultura da vida, na relação harmônica com a natureza, com os seres não humanos e na valorização da vida em contraponto ao capitalismo que esvazia as relações sociais de sentidos, degrada a natureza e mercantiliza a saúde.

3. O benzer do povo indígena Chiquitano: modos outros de cuidar, curar e de educar

Os benzedores, as benzedoras, os rezadores e as rezadeiras indígenas são vistos no contexto de Porto Esperidião (MT) como praticantes do “xamanismo Chiquitano” (Bortoletto Silva, 2007, p. 183) considerados agentes de cuidado-cura pois, executam tarefas de cuidado com o corpo/espírito e a cura proveniente de suas rezas sussurradas junto a dimensão do sagrado. A indicação de remédios caseiros e de medidas preventivas de autocuidado, como por exemplo não ficar exposto ao sol por longos períodos com a cabeça descoberta para não contrair a doença da quentura, as massagens corporais que são nomeadas neste dado contexto como sovações se manifestam em lógicas próprias de efetuar esse processo de cuidado-cura.

Os benzimentos podem ser vistos como atos de xamanismo, onde os benzedores elaboram um conhecimento classificatório distinto, diferenciando as enfermidades a partir da relação estabelecida com outros mundos, as quais possuem um conhecimento próprio. O uso de diversas espécies da biodiversidade nas práticas de cura revela os mecanismos ritualísticos associados ao equilíbrio interno do doente com a natureza e com a purificação da alma (Salgado, 2016, p. 51).

Silva (2010, p. 44) ressalta a ação preventiva da benzeção como forma de cuidado presente nas benzeções para “fechar o corpo” e evitar que o mal entre no corpo, como também a ação curativa “em que se realiza a oração para trazer o alívio à pessoa que foi picada por cobra”. Dessa maneira percebemos que as crenças, a religião, a sabedoria ancestral dão sentido as existências dessas pessoas que exercem estas medicinas tradicionais, ofícios articulados a partir de suas vivências simbólicas e práticas sociais que delineiam suas respostas concretas frente aos desafios da vida cotidiana a prática tradicional desse ofício que é considerada pelo saber hegemônico como prática primitiva, credence popular e restrita ao lugar de sabedorias marginais.

O exercício do cuidar existe desde os povos primitivos, porém conforme enfatiza Rossi (1991) no século XVIII na Europa e no século XIX no Brasil houve uma cisão deste que se revelou em sua “descontinuidade, através de uma tecnologia sanitária que a transformou em dois tipos de saberes: o curar hegemônico, masculino, público, um saber que se afirma política e cientificamente e o cuidar - dominado, feminino, assimilado ao doméstico”. Conforme constatamos na medicina oficial até os dias atuais o cuidar está destinado a enfermagem, ao sexo feminino e ao espaço subalterno enquanto o curar está restrito aos médicos, aos homens e ao espaço privilegiado.

No ofício tradicional da benzeção o cuidado e a cura não se dissociam, pois, os benzedores e benzedoras Chiquitanos(as) elaboram seus modos próprios de cuidar e curar baseados(as) em seus costumes, tradição e cultura de forma integral. O diálogo estabelecido com a pessoa benzida, o diagnóstico da doença, a indicação de remédios caseiros e a orientação de medidas de autocuidado, são partes constituintes do processo cuidado-cura que incorpora outras práticas como as rezas sussurradas e a relação horizontalizada com o sagrado em favor do reestabelecimento da saúde.

Na cidade de Porto Esperidião (MT) esses homens e mulheres que exercem a benzeção apresentam uma larga escala de especialidades destinadas as práticas de cuidado-cura, benzeções como benzer animais, dor de dente, dor de ouvido, dor de cabeça, quentura, quebrante (quebranto), mau-olhado, engasgo, mal de simioto, peito aberto, medo, cobreiro, insônia, machucadura, rendidura, orisipela (erisipela), picada de cobra, espantar insetos dos quintais e das plantações são formas de atuação dessas pessoas na cidade. São lógicas próprias de promoção do cuidado-cura articulados aos processos educativos que considera a pessoa na sua integralidade e não de forma fragmentada conforme concebe a medicina oficial.

Ao benzerem alguns(algumas) desses(as) indígenas Chiquitanos(as) estabelecem relações com os mensageiros (seres encantados) por meio de sonhos para lhes orientar como benzer, o que benzer e quem benzer, são modos de transitar entre o mundo físico e o mundo dos sonhos para alcançar a eficácia do benzimento. O xamã Davi Kopenawa ressalta sobre como Omama e os xapiri por intermédio dos sonhos ensinam e produzem outras educações que se diferem da lógica restrita da razão cartesiana “São as palavras de Omama e dos xapiri que ele nos deixou. São palavras que escutamos no tempo dos sonhos e que preferimos, pois são nossas mesmo” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 390).

Caetano, Silva e Brito (2023, p. 623) em seus estudos com benzedores e benzedoras no quilombo de Mata Cavallo consideram que “[...] o ensino da benzeção não

Realização

envolve apenas o desejo e ou a intencionalidade de ensinar ou de aprender, mas a necessidade de que a pessoa possua o dom. Tal consideração é imprescindível à não banalização da referida prática educativa, que possui normas, lógicas, procedimentos e organização própria”.

Assim, os processos educativos possibilitam a circularidade de saberes entre os benzedores e benzedoras Chiquitanos(as) e também com as pessoas benzidas que aprendem sobre rezas, remédios caseiros, sobre valores que potencializam a existência humana tais como: solidariedade, empatia, fraternidade, respeito e o cuidado que transcende a essência humana. Nessa dinâmica formativa diferentes sociabilidades são fortalecidas a partir das relações horizontalizadas com a natureza, com os seres não humanos e com outros seres humanos, mesmo residindo na cidade esses(as) indígenas transformam os seus territórios vividos em lugares contextualizados de produção e partilha de educação, de cultura e de tradição.

Algumas considerações

Conclui-se que o ofício tradicional da benzeção não é meramente um ato espiritual; ele é um trabalho em favor da preservação e da continuidade da existência humana a partir da educação, do cuidado e da cura. A benzeção neste contexto manifesta solidariedade com a sociedade, com a natureza e com o sagrado. Assim, a produção da existência se fundamenta no comprometimento com a valorização da vida e da humanidade plena a partir de práticas de cuidado e cura.

Neste sentido, compreendemos a benzeção enquanto uma educação não escolar que valoriza a experiência dos sujeitos como meio de emancipação social e construção de uma consciência crítica frente a inconformidade de aceitar as coisas como elas são, ou seja, a perpetuação dos sistemas de opressão, subalternização, discriminação e do esvaziamento do sentido nas sociabilidades. Em Porto Esperidião (MT) esse ofício também pode ser considerado uma estratégia de resistência cultural pois, se contrapõe aos desmandos do capitalismo e a hegemonia do eurocentrismo. Dessa maneira, esses homens e mulheres indígenas seguem na árdua luta pela preservação da natureza (rios, matas), fonte necessária para garantir a feitura de seus remédios caseiros e pela visibilidade social de seus saberes e fazeres curativos na cidade coexistindo desse modo com outras formas de atendimento à saúde e a educação.

Ao desenvolver seus ofícios tradicionais da benzeção essas pessoas constroem suas trajetórias pessoais de benzedor ou benzedora considerando suas experiências da

Realização

vida cotidiana, diferentes saberes são mobilizados para dar sentido e lógicas aos seus modos próprios de cuidar, curar, aprender e ensinar. Nesse sentido, acreditamos que o campo da Educação ainda está no caminho da decolonialidade⁴ do campo cognitivo e epistemológico, o poder hegemônico nos ensinou (e ainda tem ensinado nas instituições escolares) que o único conhecimento válido é o que decorre do pensamento europeu ocidental, as outras práticas educativas que não se encaixam nos moldes da razão cartesiana são consideradas práticas subalternas.

A benzeção como outras práticas educativas não escolares elaboradas em uma infinidade de contextos socioculturais demonstram suas contribuições para o campo educacional na medida que elaboram, recriam e partilham sabedorias e epistemologias contra-hegemônicas que insurgem o eurocentrismo e apresenta outras alternativas para aprender, ensinar, cuidar e curar mediante os saberes ancestrais, a tradição oral, a observação, a escuta e o diálogo empático com o Outro e com todas outras humanidades existentes (plantas, animais, rios, pedras, montanhas, encantados, entre outros).

Referências

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar Ética do humano - compaixão pela terra. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORTOLLETO SILVA, Renata. Os chiquitano de Mato Grosso. Estudo das classificações em um grupo indígena da fronteira Brasil-Bolívia. 226 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. Política e Programa Nacional de Plantas Mediciniais e Fitoterápicos. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

CAETANO, Edson; SILVA, Elidiane Martins de Brito; BRITO, Flávia Lorena. Curar, aprender e ensinar: a ancestralidade dos saberes da benzeção enquanto expressão de pedagogias decoloniais no quilombo de Mata Cavallo. Revista de Educação Pública, v. 32, p. 613–637, jan/dez. 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14234>. Acesso em: 13 set. 2023.

⁴ Conforme Dias, Souza e Gomes (2021, p. 104) Decolonialidade diz respeito a “[...] *energia* de resistência real e pujante dos movimentos sociais e de entidades e intelectuais organicamente enredados pela luta por igualdade global e por justiça ante toda e qualquer conjuntura de negação e de necrofilização da vida, provocada pela colonialidades/*modernidade* e seu mito sacrificial”.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. Revista USP, São Paulo, n.75, p. 76-84, set./nov. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>. Acesso em: 14 set. 2023.

DIAS, Alder de Sousa; SOUZA, Pedro Correia de; GOMES, Raimunda Kelly Silva. Pedagogias decoloniais e educação do campo. In: LIMA et al. (Orgs.). Pedagogias Decoloniais na Amazônia: Fundamentos, Pesquisas e Práticas. Curitiba: CRV, 2021. p. 97-111.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami. 1. ed., São Paulo: Companhia das letras, 2015.

MARX, Karl. O Capital. Crítica da economia política. Livro Primeiro – O processo de produção do capital. vol.1. São Paulo: DIFEL, 1982.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. O que é Benzeção. São Paulo: Brasiliense, 1985 (Coleção Primeiros Passos).

OMS. Organização Mundial de Saúde. Estratégia sobre Medicina Tradicional: 2014-2023. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/95008/9789243506098_spa.pdf;jsessionid=7FA5E1FE9863475CFBEBD452320CCC36?sequence=1. Acesso em: 29 ago. 2023.

PALENZUELA, Pablo. Las culturas del trabajo: Una Aproximación antropológica. Revista Sociología del Trabajo, nueva época, n. 24, 1995, p. 3-28.

QUINTANA, Alberto Manuel. A ciência da benzedura: mau-olhado, simpatias e uma pitada de psicanálise. Bauru: EDUSC, 1999.

ROSSI, Maria José dos Santos. O curar e o cuidar - a história de uma relação (um ensaio). Revista Brasileira de Enfermagem, n. 44 , vol 1, p. 16-21, jan/mar, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/qDJQvCM4VgNtpHYg4m9RpYH/>. Acesso em: 13 set. 2023.

SALGADO, Liliane Lizardo. Mutawarisá: benzimento entre os Baré de São Gabriel da Cachoeira - Alto Rio Negro. 167 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, Giselda Shyrley da. Benzedores e raizeiros: saberes partilhados na comunidade remanescente de quilombo de Santana da Caatinga – 1940-2011. Revista Mosaico, v.3, n.1, p. 33-48, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/1827/1131>. Acesso em: 13 set. 2023.

THOMPSON, Edward P. A miséria da teoria: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR A PARTIR DAS PRÁTICAS DE BENZIMENTO

Gleison Peralta Peres¹

(GEPTE/PPGE/UFMT) – gleisonpp@hotmail.com

Edson Caetano²

(GEPTE/PPGE/UFMT) – caetanoedson@hotmail.com

GT 16: Trabalho e Educação

Artigo Completo

Resumo:

Este artigo compõe as reflexões e análises desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) vinculado à linha de pesquisa de Movimentos Sociais e Educação Popular, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Ocupa-se no primeiro momento em demonstrar a importância dos estudos de educação não escolar como princípios de outros modos de ensinar e aprender. Tem, assim, como objetivo apresentar a educação não escolar como princípio de análise. Como metodologia, utilizou-se a bibliográfica com análise pensada sobre o materialismo histórico e dialético, proporcionando um exame da realidade concreta (Kosik, 1976), partindo-se do ofício de benzedor/eiras, que possuem outras lógicas que não a do capital.

Palavras-chave: Educação não escolar. Ofícios tradicionais. Benzimento.

1 Introdução

Destaca-se que esta pesquisa aborda as reflexões desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa de Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. De acordo com o orientador Edson Caetano (2021), o grupo tem como fundamentos teóricos e empíricos os seguintes objetivos:

Reunir fundamentos teóricos e empíricos que substanciem a compreensão da produção da existência e da resistência dos povos e comunidades tradicionais

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Graduação em Ciências Sociais pela PUC/CAMP. Professor Titular do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pesquisador líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Realização

em relação aos ditames do modo de produção capitalista, na tessitura das relações sociais no contexto do Bem Viver, na produção associada, na medicina popular/tradicional, na produção de alimentos agroecológicos, na construção e disseminação de saberes, na soberania alimentar e nas manifestações culturais e religiosas que homens e mulheres lançam mão visando assegurar a produção da existência (Caetano, 2021, p. 258-259).

Nesse sentido, as perspectivas apresentadas remetem à recriação e compartilhamento dos saberes das comunidades tradicionais e dos povos originários pautados na produção da existência, outras lógicas de pensar a vida, para além da lógica hegemônica do capital, e que podem ser considerados espaços de educação não escolar.

Importa ressaltar que a educação é um processo contínuo e abrangente, pois vai além dos espaços da sala de aula no ensino formal. Destacamos a existência de outras formas de aprender e ensinar ou de ensinar e aprender, que são transmitidas de geração em geração e que estão presentes em nossa sociedade, inclusive ignoradas ou silenciadas, como as práticas de benzimento.

Consideramos, assim, as práticas de benzimento uma forma de educação não escolar, que contribui para o desenvolvimento humano, para além das questões físicas, espirituais e emocionais, já que, por meio dos gestos, palavras e orações, têm o poder de curar, cuidar, acolher e acalmar os homens e mulheres que buscam a ajuda desses mestres e mestras do saber.

2 Educação não escolar: considerações iniciais

A educação não escolar constitui-se como um modo amplo de denominar as diversas formas de aprendizagem, ou as próprias práticas educativas, que podem ser designadas de extraescolares, não formal, informal, educação social, educação sociocomunitária, entre outras. Entretanto, buscaremos apontar alguns elementos que caracterizam com maior intensidade a educação não escolar, sobre a qual abordaremos abaixo.

De acordo com Severo (2015), a educação não escolar (ENE) se dá a partir da educabilidade humana como um fenômeno plurifacetado e se apresenta em diversas partes da sociedade. A educação não escolar é uma prática educativa e formativa que acontece fora do espaço da escola (institucionalizado), pois a aprendizagem ocorre de

maneira intencional, com assimilação, modos de pensar, agir, sentir e resistir no mundo, com poucos momentos para sistematização, já que o princípio é a prática.

Severo (2015, p. 562) chama a atenção para a questão, pois “é perceptível o baixo nível de preocupação da comunidade acadêmica em explorar os sentidos que essa expressão representa no contexto do debate socioeducacional, dando-lhe densidade e esclarecimento conceitual”. Nas palavras do autor:

A emergência da ENE como perspectiva de desenvolvimento de práticas formativas que atendem a demandas além-escola se insere em um contexto atravessado por fatores sociais, políticos e econômicos relativos ao processo de globalização, bem como por fatores culturais gerados pela impulsão da comunicação e pela troca de experiências apoiadas em tecnologias contemporâneas. Do ponto de vista teórico, a ENE se relaciona com conceitos correntes no campo da pedagogia que expressam um significado ampliado para a formação humana com base em processos de ensino e aprendizagem diversificados, complexos, dinâmicos e interconectados em espaços e tempos distintos da instituição escolar, a exemplo do conceito de educação permanente, educação ao longo da vida, educação integral, educação social etc. (Severo, 2015, p. 562-563).

De se notar que diversos são os fatores que envolvem as perspectivas da ENE. Severo (2015) aponta que eles estão relacionados à própria formação humana, assim como às bases conceituais de aprendizagem nos outros espaços que não são institucionalizados (escola/universidade), que proporcionam os diversos modos de ensinar e aprender, ao considerarmos que a aprendizagem acontece em todos os lugares.

Partindo-se dessa perspectiva, a ENE configura-se como uma temática nova no sentido de escritos, com práticas e saberes milenares. Zoppei (2015), considerado um dos pioneiros nas pesquisas dessa área, assevera que esse é um campo científico em consolidação, que tem despertado pouco interesse até o momento da escrita de sua tese, e possibilitou uma sistematização de dados e pesquisas relevantes para essa área temática “[...] marcada pela quase ausência de teorização da prática e de desprestígio profissional” (Zoppei, 2015, p. 3).

Nesse cenário, a ENE é um campo do conhecimento marcado pela diversidade, sejam elas práticas, saberes e espaços que formam um conjunto de sentidos e significados em seus processos formativos que produzem a vida e estão a serviço da vida.

No que se refere à utilização do termo ENE, Martins (2016) apresenta sua compreensão em relação aos processos educativos que acontecem fora do espaço da

escola, elencando três motivos para apontar a utilização do termo educação não escolar que dão sentido à temática.

1º) identifica o que é comum nas experiências educativas que se desenvolvem fora da escola: são processos de ensino-aprendizagem voltados à formação humana, portanto, educativos;

2º) contrapõe-se ao senso comum de que educação só ocorre na escola, destacando que há educação fora dela, inclusive, a desenvolvida por processos históricos que lhe são anteriores e que hoje, dada a característica das relações sociais, ganharam capilaridade no contexto brasileiro e estão sendo tomados como objeto de análise e compreensão de pedagogos e estudiosos das ciências humanas e sociais.

3º) colabora para que o esforço heurístico dos pesquisadores em educação não se perca na interminável particularidade dos processos educativos não escolares, forjando inúmeros termos para a eles se referirem [...] (Martins, 2016, p. 50).

Ante as diversas considerações sobre a educação não escolar, Lima (2008) apresenta, em sua pesquisa, a compreensão da natureza e da vida como uma estratégia de manutenção e transmissão desses saberes que por vezes não se utilizam dos espaços escolares.

Percebem a vida a partir da relação vida, morte e vida, e da oposição complementar entre a Terra e o céu, o cru e cozido (natureza e cultura), cuja interconexão, em afinidade com o domínio do mundo natural, lhes permite escutar e traduzir as mensagens advindas do murmúrio da natureza e aprender com ela os caminhos da paciência, da arte de saber viver e construir os seus saberes (Lima, 2008, p. 2).

A relevância dessas reflexões aponta a necessidade de compreender o papel da própria educação nesse cenário, pois ela tende a estar nos diversos espaços educativos (institucionalizados ou não), e que fazem parte da nossa vida, já que possuem lugares específicos em nossa formação, pois:

Importa dizer que grande parte dessas ações educativas emergentes configura uma ampla e complexa constelação de práticas inscritas fora do espaço escolar e que se estabelecem ao longo de toda a vida dos sujeitos. Sem negar o potencial e a especificidade da escola, as práticas educativas não escolares adquirem relevância no contexto de um projeto de sociedade em que a aprendizagem e o conhecimento ocupam lugares centrais (Severo, 2015, p. 564).

Partindo da perspectiva de que a ENE pode ser inclusive considerada uma prática cultural, temos as experiências dos sujeitos sociais que estão envolvidos, porém não

concebemos que esteja em um lugar único, mas, sim, no cotidiano de homens e mulheres que exercem seus ofícios, e que não integram os sistemas de ensino formal. Ao considerarmos tais práticas como não escolares, referimo-nos à própria educação, porém a inserção do “não escolar” nos remete a um lugar de fala que representa sentidos, sentimentos, outros modos de pensar e outros modos de sentir e viver a vida para fora dos ambientes institucionalizados.

Esses elementos nos fazem compreender a existência de uma educação ampliada, ou seja, para além dos muros da escola ou universidade, tidos como espaços de educação, pois ela pode acontecer nos quintais, terreiros, entre outros, e assegura o que Bittar (2018, p. 195) afirma: “Tudo aquilo que é aprendido ao longo da vida dos seres humanos em suas práticas sociais, uns com os outros, já que em sociedade não existe eu desprovido de nós”.

Nesse sentido, a possibilidade de reconstrução da vida e dos saberes passa a ter significado e características próprias, interligando a cultura e a natureza, criando probabilidades para a reprodução da vida. A autora afirma que esses conhecimentos não científicos devem ser considerados e cabe a nós perceber essas nuances de nosso tempo, principalmente tendo uma escuta atenta.

Esses saberes não-científicos demonstram que, de fato, a ciência moderna não é a única alternativa de pensamento. Ela não deve cuidar sozinha da condição humana e enfrentar os grandes desafios de nossa época. A sabedoria milenar contém a essência da comunhão da dualidade entre o cru e o cozido (natureza e cultura), como elemento fundamental ao alimento da vida (Lima, 2008, p. 12).

Nessa mesma perspectiva de compreender a educação, Severo (2018, p. 3) assegura que a ela tem papel fundamental “para a promoção de processos que potencializem a educabilidade humana em tempos nos quais as pessoas são confrontadas por múltiplas possibilidades e demandas de ensinar e aprender, de educar e educar-se”.

Em decorrência da presença conceitual relacionada à ENE aliada à educação como prática cultural, vislumbramos que os diversos modos de aprender e ensinar – ou ensinar e aprender – estão presentes nos espaços de educação escolar e não escolar, já que podemos considerar que ambos possuem características peculiares e que dão sentido àquilo que denominamos de culturas, pois todas as práticas culturais e sociais possuem

significados e sentidos próprios, fortalecendo assim os campos teórico-conceituais de pesquisas sobre ENE.

Evidente, portanto, que as práticas educativas que acontecem nos espaços de ENE podem se dar em variadas situações, como constatado por Lima (2019), ao compreender as práticas de pescadores pantaneiros no município de Cáceres-MT, destacando a seguinte informação:

No rio e em casa, há um processo educativo instalado fora dos espaços escolares aprendido no cotidiano, na relação de trabalho, na construção social e na interação com o meio ambiente e entre pessoas. Todos estes saberes dos grupos humanos são construídos nos espaços não escolares e geralmente são transferidos aos membros da família ao longo do tempo, no espaço de vivência. O diálogo, a viagem, a ação de pescar, os momentos de repouso, o preparo e as refeições no rio ou no Pantanal, em casa, entre os membros da família, e outras atividades fazem parte do cotidiano do grupo social de pescadores. Nestes momentos e espaços é que ocorre o processo educativo resultante da interação entre os sujeitos envolvidos e destes, com o ambiente vivenciado (Lima, 2019, p. 14-15).

Ao apresentar suas considerações, o autor aponta como um elemento recorrente da aprendizagem não escolar, pois nas diversas entrevistas exibidas no seu artigo ele afirma que os pescadores não desconsideram a educação escolar, mas assinalam elementos que a escola não ensinaria, pois não tem experiência com a pesca. Porém ela não dá conta das práticas cotidianas, pois os professores não têm conhecimento do cotidiano e das experiências vivenciadas na pesca, mas eles não descartam a aprendizagem escolar.

Dois grandes espaços educativos: primeiro o não-escolarizado, que acontece fora do espaço escolar (informal ou não-formal); e o segundo o da educação escolarizada (educação formal), que acontece no espaço escolar dentro da formalidade (Lima, 2019, p. 13).

Portanto, ao considerarmos as diferentes formas de ensinar e aprender, denominadas por Albuquerque (2020) como “educações”, como características marcantes da ENE, ela se distingue, pois seu referencial teórico e metodológico nos remetem à tradução das experiências formativas significativas. Levando-se em conta a pluralidade cultural, a ENE acontece nesses diversos espaços que estão além da escola e com diferentes agentes humanos e não humanos.

Compreendemos a ENE como um conjunto de processos formativos que tem na cultura um elemento que atua na realidade concreta (Kosik, 1976), já que está presente nos diversos espaços, cabendo aos homens e mulheres, ou até mesmo não humanos, que tem a cultura como uma reinvenção da educabilidade dos seres, nas suas diversas práticas.

A necessidade de apreender os espaços não escolares como espaços formativos que carregam consigo a cultura, os modos de ser e fazer cotidianos, nos faz refletir e manter a discussão permanente, pois Albuquerque (2020) aponta que a relação da educação e da cultura, em virtude da multiplicidade dos modos de ensinar e aprender, inúmeras vezes é forjada pela educação formal (escola).

Nessa perspectiva, a vida por si só já é uma grande aventura instigante, produzi-la a partir dos saberes e fazeres locais aflora a reflexão e a imaginação como possibilidade de ressignificar a vida. Portanto, entender essa lógica da educação alicerçada sobre outros pilares epistemológicos nos indica que existe uma pluralidade de educações que foge à lógica da educação escolar, orientada pela razão cartesiana e que requer seu protagonismo também nos espaços acadêmicos.

Cabe destacar que em nenhum momento pretendemos aqui negar o princípio educativo formal que acontece tanto em escolas quanto em universidades, mas, sim, dar sentido aos outros modos de ensinar e aprender, ao considerarmos uma educação para a vida.

3 Ofício de benzedor/benzedeira

A partir da educação popular, os saberes tradicionais e da experiência se fortalecem nas práticas de benzeção, já que eles muitas vezes intensificam as relações de vínculo com o corpo, o espírito e a própria natureza. Eles, por vezes, possuem outras lógicas de produzir a vida, que não sejam a de produção pensada no capitalismo, na qual a mercadoria e a mais-valia substituem toda relação humana com a natureza, tomando-as como forças de trabalho e que superam as condições alienantes do capital.

Diante dessa perspectiva, Loures (2016, p. 2) busca definir a palavra ofício:

Segundo o dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras (2011), a palavra ofício dentre outros desígnios, significa profissão ou trabalho que demanda especialização: ofício de jardineiro. A tarefa de cada profissional em

sua área de serviço: “ofício do professor ao ensinar, educando”. Conjunto de orações salmos e antifonas com que a Igreja celebra as festas do calendário litúrgico: “ofício de Nossa Senhora, ofício das Trevas”. Serviço prestado a alguém. Qualquer cerimônia de um culto.

Sendo assim, os ofícios tradicionais são vistos pela autora como uma espécie de profissão com modos de ser e agir, que dão valor àquilo que podemos definir como trabalho, já que exerce determinada atividade especializada e reconhecida pela comunidade. Nas palavras de Loures (2016, p. 3):

Para apreendermos o termo “ofícios tradicionais”, vejamos a definição do segundo. A palavra “tradicional”, de acordo como dicionário UNESP (2012) do português contemporâneo é relativo ou pertencente à tradição: “tradicionalis cantigas de roda”. Que segue a tradição; que existe há muito tempo: “orgulha-se de pertencer à família tradicional”. Já no dicionário da Academia Brasileira de Letras (2011) acrescenta-se: “que conserva a tradição”. [...] estão situados entre o termo trabalho e profissão, embora popular, apresentam uma demanda especializada de serviços a serem prestados mediante o aceite da comunidade a qual pertence.

Depreendemos, portanto, que esses ofícios têm íntima relação com o sagrado, com a natureza e com os próprios saberes ancestrais, e nesse sentido concordamos que eles podem criar processos educativos e formativos da ENE, já que benzedeadas e benzedores, em suas práticas cotidianas de benzimento, ensinam e aprendem no fazer e saber fazer.

Nesse contexto, pensar a ENE em conjunto com as práticas de benzeção, alia tais saberes ao significado do sagrado, da relação humana e não humana, que estão ligados aos costumes cotidianos, na produção da vida e da própria existência.

Diante dessa dinâmica da benzeção, Thompson (2005) assegura que, através dos costumes, elementos que podem ressignificar e reconstituir a prática quando pensada nesses ofícios tradicionais, podem apresentar inclusive contradições sociais e culturais. Sendo assim, o autor aponta que:

Um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura” com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto (Thompson, 2005, p. 17).

Assim, compreendemos que os costumes não são inertes e podem ir se modificando através da cultura, transformando-se, com o tempo, em algo renovado, porém a essência se mantém, já que o aprendizado gerado por nossos ancestrais está vivo em nossa memória. As tradições, muitas vezes transmitidas oralmente, se fazem presentes, pois, segundo Thompson (2005, p. 18), “as práticas e as normas se reproduzem ao longo das gerações na atmosfera lentamente diversificada dos costumes. As tradições se perpetuam em grande parte mediante a transmissão oral, com seu repertório de anedotas e narrativas exemplares”.

Consideramos, portanto, a benzeção como um ofício que carrega consigo um aprendizado, saberes e práticas vivenciados cotidianamente. Segundo Oliveira (1985), quando não confirmado pela comunidade, pode levar algum tempo para sua legitimação.

O processo de produção e de legitimidade do seu ofício leva anos. Ele é um saber de práticas rituais, levado adiante por pessoas que possuem algum tipo de legitimidade na comunidade. Esse processo de conhecer é gerado em linguagem e forma simples, ricas e diretas. E para os seus iguais como um alguém de dentro da sua própria classe. Ele se dá dentro de um mundo vasto e inteiramente organizado, dividido internamente, habitado por símbolos e lógicas próprias (Oliveira, 1985, p. 44).

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender os espaços não escolares como espaços formativos que carregam consigo a cultura, os modos de ser e fazer cotidianos. Essa constatação nos faz refletir e manter a discussão sobre a importância desses espaços, seja no meio acadêmico ou no meio popular.

4 Considerações finais

Comumente, ao finalizar um texto, surgem aflições quanto à necessidade de apresentar as pessoas que foram benzidas, além de observar as sessões de benzimento com alguns benzedores, possibilitando compreender a sua diversidade.

Cabe destacar que o benzimento é um ofício tradicional, que se ocupa de elementos da religiosidade, utilizando-se de movimentos com as mãos, ramos, palavras e objetos para afastar energias negativas, curar doenças e proteger pessoas e animais de maus espíritos. Portanto as particularidades de cada benzimento podem restabelecer a saúde

física e mental das pessoas benzidas, podendo inclusive o/a benzedor/a indicar chás, simpatias ou o próprio retorno a outras sessões para que a cura aconteça.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Religião, Cultura e Educação: modos outros de ensinar e aprender. *In*: MACHADO, E. F.; SILVA, C.P.; ALMEIDA, F.O.B. (Org.). **Pedagogias e Sujeitos em Conexão**. Curitiba: Ed. CRV, 2020. v. 2.

BITTAR, M. Educação. *In*: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Editora Papirus, 2018.

CAETANO, Edson. Ao lado dos povos e comunidades tradicionais: o GEPTE e a Epistemologia do Bem Viver. *In*: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; FREIRE, Daniela Barros da Silva; RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. **Memória, pesquisa e impacto social: O percurso formativo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT** [e-book]. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Aguiel Messias de. O saber local e processo educativo entre os pescadores pantaneiros de Cáceres - Mato Grosso: A educação revisitada. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 11–25, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3555>. Acesso em: 13 set. 2023.

LIMA, Elane Andrade Correia. **Diálogos com a Natureza, Saberes dos Povos da Floresta Amazônica**. *In*: ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 4., 2008.

LIMA SEVERO, J. L. R. de. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online), v. 96, n. 244, p. 561-576, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SgHzCz9mYprkCV6RtTR368v/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 ago. 2023.

LOURES, P. M. Ofícios Tradicionais e Educação Patrimonial. **Revista Fórum Patrimônio: Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/forumpatrimo/article/view/33939>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 16, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/7609#:~:text=O%20artigo%20problematiza%20as%20terminologias,sustentado%20no%20materialismo%20hist%C3%B3rico%2Ddial%C3%A9tico> Acesso em: 02 ago. 2023.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. **O que é Benzeção**. São Paulo: Brasiliense, 1985a (Coleção Primeiros Passos).

THOMPSON, Edward Palmer. Introdução: Costume e Cultura. *In*: THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5–15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2023.??

ZOPPEI, Emerson. **A educação não escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082015-135957/pt-br.php> Acesso em: 25 mai. 2023.



TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO HISTÓRICA DO TRABALHO DOCENTE

Luciene Paula de Almeida
(PROFEDUC/UEMS) – lualmeyda23@gmail.com

Marcos Antônio Bessa-Oliveira
(PROFEDUC/UEMS) – marcosbessa@uems.br

GT 16: Trabalho e Educação
Artigo Completo

Resumo: A constituição da escola pública e as relações de trabalho desse trabalhador são relações sociais que se destacaram a partir do século XVIII. Enquanto espaço de poder, a escola vem se reconfigurando ao longo dos séculos e quando em poder do Estado é reorganizada e novas condicionalidades são postas aos professores dando início então ao processo de profissionalização e o caráter de trabalho lhe é concedido. Este trabalho por sua vez, sofreu e sofre transformações. No emaranhado dessa disputa observa-se a predominância de ideologias neoliberais que estabelecem um protótipo de professor aceitável pelo Sistema, exigisse um profissional que deve seguir um padrão reprodutor de ensino e aprendizagem como se todos os alunos fossem e aprendessem de formas iguais, com a priori de serem preparados para atuar no mercado de trabalho. Vê-se nesse discurso que a escola abarca para o Estado e para o sistema capitalista um grande número de clientes que a eles interessa com o único objetivo de manter a dominação/exploração e alienação. O trabalhador docente por sua vez imerso na precariedade do seu trabalho imposto pelo sistema capitalista tem se visto adoecido e adoecendo e sem saber como agir ou reagir.

Palavras-chave: Escola. Trabalho docente. Condições de trabalho.

1 Introdução

Este artigo apresenta uma discussão acerca das relações sociais que culminaram na constituição da instituição escolar para todos: do professor enquanto trabalhador dessa escola e das condições de trabalho que esse trabalho o condiciona. Buscou-se evidenciar as razões pelas quais houve a ampliação da escola para os filhos dos trabalhadores e concomitantemente a consolidação do ofício docente como profissão, e, como tal, das condições de trabalho que esses foram submetidos.

Para apresentar os argumentos, nos pautamos nos pensamentos epistêmicos de Maurice Tardif e Claude Lessard (2009), Paula Vicentini e Rosário Lugli (2009), António Nóvoa (1989), Miguel Arroyo (2015), Gilberto Luiz Alves (2004), Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2023), Anibal Quijano (2009) e Carlos Rodrigues Brandão (2007), pois, ambos discorrem sobre os conceitos de professor, escola e a lógica do trabalho.

Evidentemente não esperamos exaurir com a nossa discussão todas as questões que envolvem a tríade posta: escola, trabalho, professor. Até mesmo porque o hall de



pensadores chamados à discussão pensa sobre esses mesmos assuntos, mas, de perspectivas diferentes. Pretende-se sinalizar questões ainda pouco discutidas sobre o trabalho e as condições deste que o sistema condiciona o professor da rede pública.

É fato que as relações de trabalho vêm se modificando à medida que a sociedade se transforma. No entanto, o período que acomete a Revolução Industrial representa a gênese da divisão do trabalho e o seu assalariamento, uma vez que impulsionou o acúmulo do capital, a exploração e a precarização das condições de trabalho. No entanto, como posto por Aníbal Quijano (2009) a hierarquização dos sujeitos em categorias raciais, impactou todas as demais formas de trabalho. Essa, a racialização, por sua vez até hoje passa meio desapercibida nas condições de trabalhos de sujeitos diferentes.

Iniciamos destacando que para a efetivação do sistema capitalista, houve tanto a exploração da força de trabalho quanto das condições de trabalho as quais os trabalhadores estavam submetidos. A construção do sistema capitalista como gerenciador das vidas não reconheceu que todos os indivíduos humanos deveriam ter o mesmo direito aos sistemas ora “ofertados” pelo capitalismo. Pois, desde então, por meio da racialização, distinguiu-se classe operária de quem seria, e se manteria, a classe operadora de tal sistema.

A partir dessa breve conceitualização histórica, discorreremos sobre as relações sociais e o surgimento do espaço escolar, por compreendermos que em se tratando de relações de trabalho, na escola se inicia o processo de profissionalização do professor; posteriormente, sobre o trabalho docente na intuição escolar e concluiremos com uma discussão acerca da docência e suas condições de trabalho.

O objetivo desta discussão é destacar a importância de se reconhecer que historicamente não somente no Brasil, mas nos países em que, como este, negligenciaram o trabalho docente, há a necessidade de que sejam revistas e revisitadas as políticas públicas que se destinam a escola, e, ao mesmo tempo, busca-se clarificar que os problemas de precarização do trabalho docente são provenientes da incansável implementação de uma reorganização educacional neoliberal gerada pelo sistema capitalista que dissemina um discurso de terceirização de responsabilidades que exime o Estado de seus deveres e do compromisso pelo “fracasso” de índices melhores da escola pública.

2 Das relações sociais ao surgimento da instituição escolar

Como os indivíduos se relacionavam, conviviam e desenvolviam suas atividades antes da constituição de um espaço destinado ao ensinar? Sabe-se que as relações sociais

eram estabelecidas no seio da convivência dos indivíduos com aqueles que eram denominados núcleo familiar. O comunicar-se e o trabalhar não apresentavam problemas, cada grupo preservava sua língua e suas formas de conviver e sobreviver. Nesse espaço de conviver, atividades das mais simples como cuidados básicos com o corpo até as formas mais complexas para sua subsistência eram compartilhadas, ensinadas e perpetuadas entre as gerações.

Enquanto a humanidade permanecia convivendo com a natureza e entre si em harmonia e produzindo para sua subsistência, não se fazia necessário que pessoas ou espaços fossem constituídos para oferecer instrução para a arte do conviver. No entanto, à medida que os grupos sociais se desenvolvem novas atividades são constituídas como necessárias: agriculturas eram implementadas, novas formas de conviver, de trabalhar e sobreviver.

Grupos sociais com interesses distintos são constituídos e processos de expansão de territórios e aquisição de bens passam a predominar. Podemos dizer que os grupos sociais existentes, que outrora como dito conviviam em harmonia em determinados espaços, passam a ser divididos em classes sociais. Uns buscam o controle de todos, outros permanecem com a intenção de conviver em harmonia. Com essa possibilidade de controle em evidência e com a descoberta de novas possibilidades de riquezas para poucos, a acumulação de bens passa a ser o projeto de domínio dos grupos hegemônicos que se organizaram para explorar, dominar e escravizar outros corpos estabelecendo uma nova ordem social, o trabalho. O trabalho que gera riqueza, o trabalho que produz controle, o trabalho que escraviza, mata e divide os sujeitos entre superiores e inferiores, a partir do conceito de “raças”.

Essa classificação objetivava internalizar na subjetividade desses sujeitos que esses deveriam aceitar as variadas formas de exploração e dominação que lhes eram impostas. Aníbal Quijano (2009) demonstra que o controle sobre o outro, a partir dos conceitos de classificação social por raça, manifestava formas de colonialidade de poder sobre os indivíduos naturalizando a exploração pelo trabalho, pois, suas raças foram tornadas realmente inferiores a quem os dominavam.

[...] a ‘racialização’ das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do carácter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da colonialidade (Quijano, 2009, p.107).

São essas relações que vão sustentando a constituição de uma sociedade desigual, que se ampara na produção e num sistema econômico e social que almeja produzir mais, para comercializar mais e lucrar mais.

Destacaremos o período da Revolução Industrial, ocorrido em meados do século XVIII, para ampliar a discussão da organização social em torno de novas necessidades, o de ensinar.

Sabe-se que o ensinar a ler e escrever era privilégio de poucos e ocorria de forma artesã, por um mestre que detinha as habilidades de várias artes. No entanto, com o processo de produção de bens de forma industrial, a sociedade inicia um novo modo de estabelecer relações sociais, o da produção, da comercialização e de exploração sobre a natureza e dos seus recursos naturais de forma mecanizada, alterando completamente a relação entre homem e natureza, e, a relação de trabalho.

O trabalho humano artesanal com a natureza dá lugar ao trabalho humano com as máquinas e a economia agrária dá lugar a economia industrial, as relações sociais porventura passam a se sustentar por meio do trabalho industrial. A relação que se estabelecia, entre trabalho humano e as máquinas, evidenciava que era possível, por meio delas, realizar o trabalho com maior precisão (no sentido de produção/quantidade) e em menor tempo. Essa mecanização da mão-de-obra possibilitou maior produtividade e, conseqüentemente, o aumento dos lucros daqueles que já detinham mais recursos.

Essas novas relações sociais de produção se tornaram o fator preponderante para uma nova hierarquização das atividades humanas que passaram a se situar entre detentores/produtores e exploradores/explorados, com salário ao invés de escravizados, mas ainda assim racializados.

Gilberto Luiz Alves (2004) destaca ainda que com a simplificação do trabalho e a produção em maior escala, somente a força de trabalho de homens não era suficiente para produzir e acumular a riqueza pretendida/cobiçada, permitiu-se a incorporação de mulheres e crianças à produção industrial. Como pode-se imaginar, a permanência de crianças em ambientes impróprios para sua permanência, quiçá, trabalho, provoca danos à saúde física. A classe trabalhadora, percebendo-se explorada e vendo suas crianças vulneráveis, deu início a um processo de combate e resistências a tais explorações.

Desse movimento da necessidade da mão-de-obra de mulheres no mercado de trabalho, a classe então burguesa que tinha o privilégio de oferecer instrução ou atendimento escolar aos seus filhos, compreende a necessidade de expandir a ideia de uma instituição social pública que contemplasse os filhos da classe trabalhadora, para que

Realização

seus filhos não atrapalhassem o desenvolvimento do mercado industrial. As instituições escolares surgem, então, na Europa, como um elemento corretivo e alternativo do sistema capitalista aos filhos da classe trabalhadora para atender a seguinte finalidade:

[...] Atuando num sentido antagônico, porém, a escola se refuncionalizou visando colocar-se como alternativa para preencher o tempo disponível do jovem trabalhador, então desempregado. A *ex criança de fábrica*, tendencialmente, se metamorfosearia em *criança de escola*. A escola se transformou ao constituir-se numa instituição social que prometia atender, além dos filhos dos capitalistas, também aos filhos recém-desempregados dos trabalhadores (Alves, 2004, p.150).

Mesmo que a intenção de sua existência tenha sido atender aos anseios do sistema econômico que se encontrava em expansão e a sua finalidade fosse capacitar trabalhadores para o labor, a oferta da educação representava um grande avanço.

Um destaque válido a se fazer é que a escola para todos nasce de uma necessidade, como dito, econômica e como tal deveria ter um baixo custo para seu funcionamento. Vê-se que a escola é originada das necessidades sociais para atender aos fins de produção daqueles que detêm o poder.

No Brasil, em meados do século XVIII, com a Reforma Pombalina que culminou na expulsão dos jesuítas no ano de 1759, que resultaria na destruição do único sistema de ensino da época, teve como objetivo tirar das mãos da Igreja Católica a influência e a relação de poder que exerciam por meio do ensino sobre os colonizados. Para o Marquês de Pombal, a “questão do ensino resume-se a um problema de poder: trata-se apenas de substituir o controle da Igreja pela tutela do Estado” (Nóvoa, 1989, p.437).

A Reforma realizou um processo de reorganização da educação no país, sob a regência do Estado, a funcionarização dos professores se tornou uma condição. Assegurou-se, por meio da cobrança de impostos, um salário (precário) aos professores. Porém, o controle estatal no período colonial restringiu o ensino para uma pequena parcela da sociedade, não permitindo que a sociedade menos favorecida tivesse acesso ao ensino.

Observa-se que nesse período a subordinação do ensino que outrora esteve atrelado a Igreja passa então para o Estado. Com a estatização, a educação enquanto empresa religiosa, perde seu domínio, e o Estado passa a exercer e assumir o “controle político e ideológico que iria ser exercido sobre as práticas escolares e sobre o corpo docente” (Nóvoa, 1989, p.437).

António Nóvoa (1989) ainda evidencia que esse domínio estatal sobre o corpo docente tem a finalidade de garantir o domínio ideológico de uma ordem econômica

baseada nos meios de produção e na economia do mercado. O professor permanece sob a influência de agentes externos, agora, porém, o domínio dos “pagadores de impostos” e do Estado, seu gestor. Sob as mesmas condições do período de sua concepção, a organização escolar segue sendo um projeto social, de baixo custo para atender um maior número de alunos e com o conhecimento simplificado e igual para todos.

3 O trabalhador docente na instituição escolar

A docência entendida como trabalho é construída por fenômenos provenientes da evolução da sociedade e de suas influências históricas, a saber:

A partir dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência de novas formas de poder do estado, com a industrialização e a urbanização, o ensino em ambiente escolar se impõe pouco a pouco como uma nova prática social institucionalizada que irá substituir progressivamente as outras formas de socialização e de educação (tradicional, familiares, locais, comunitárias, informais, etc.) (Tardif; Lessard, 2009, p.23).

Historicamente a escola é uma típica instituição das sociedades do trabalho, que sua ampliação e gratuidade têm a intenção de atender aos filhos dos trabalhadores. O conhecimento oferecido e dito como válido ainda permanece sendo o europeu e se sobrepõe aos trabalhadores colonizados, para que se mantenha a subjugação dos racializados.

O sujeito, ser do dever, do trabalhar, tem o trabalho como o primeiro dos seus deveres: sua responsabilidade individual e coletiva é contribuir para a produção de bens materiais necessários para a manutenção da ideologia dominante da então sociedade industrial, capitalista, moderna. No entanto, a docência não produz bens para o consumo, mas atua diretamente com o sujeito que consome e que oferece mão-de-obra ao mercado. Esse é o motivo de ser tão cobiçada, ela exerce poder de transformação ou aprisionamento. Formação ou deformação sobre o outro, como exemplifica Carlos Rodrigues Brandão (2007),

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (Brandão, 2007, p.10).

Essa educação exercida pelo professor, mas imposta por um sistema, tem uma finalidade e ela deve ser evidenciada; e o trabalho do professor deve ser compreendido

como um trabalho que exerce poder de mudança e transformação, mesmo em meio a um sistema reprodutor de desigualdades.

Maurice Tardif e Claude Lessard (2009, p.17) evidenciam que “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”. Isso se deve às transformações sociais e econômicas dadas nas sociedades modernas avançadas¹, o trabalho tem se moldado de acordo com o desenvolvimento da sociedade e a categoria de trabalho que anteriormente era aquelas produtoras de bens materiais, dá lugar a categoria de serviços, que porventura é aprimorada pela sociedade da informação ou conhecimento que exige outro perfil de trabalhadores, e, por fim pela categoria profissional que tem como objeto de trabalho outro ser humano.

Essa categoria de trabalho oferece um “serviço”, em troca de um “salário”, que interage com seu “cliente” que não tem a opção de ali estar ou não, devida a obrigatoriedade do serviço.

A essa categoria de trabalho, que interage com o outro, dá-se o nome de trabalho interativo, para o docente “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (Tardif; Lessard, 2009, p.31). O objeto de trabalho docente é um objeto humano que possui características próprias, sentimentos e anseios, é um trabalho que engloba instrução, ensino, ajuda, supervisão e controle.

Vejamos,

[...] o trabalho sobre outrem levanta questões de poder e até mesmo conflitos de valores, pois seu objeto é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem (Tardif; Lessard, 2009, p.33).

Nessa organização funcional, cabe ainda ao professor, além das múltiplas atividades de ensino e aprendizagem, convencer seu “cliente” quanto ao benefício de sua ação, como “clientes involuntários” que são podem ainda colaborar com o trabalho do professor ou dificultar por meio da indisciplina, aqui definida como enfrentamento e rebeldia. Manifestam por não compreenderem o porquê de ali estarem e a importância dos conhecimentos científicos para a sua vida, para tornar-se capaz de agir e refletir conscientemente sobre sua condição e situação no mundo.

4 A docência e as condições de trabalho

¹ Sociedades modernas avançadas é um termo que indica que estamos na fase da modernidade e não na pós modernidade.

[...] as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias, como é o caso, por exemplo nas terapias, na medicina, na educação, na readaptação, etc. O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio das atividades trabalhadoras (Tardif; Lessard, 2009, p.20).

Todo trabalho envolve ação humana, no entanto, nem todos trabalham tendo como “objeto” outro ser humano. A docência desenvolve um trabalho com e sobre o outro, o resultado (produto) que se espera desse trabalho é mensurado por índices de aprendizagem extraídos de avaliações externas que mensuram a “qualidade” desse trabalho. A escola pública que não obtém índices idealizados como qualidade, a sociedade num todo culpabiliza o professor por não ensinar adequadamente, como se dependesse totalmente desse profissional a aprendizagem do outro.

Diz-se muito que o aluno não aprende porque o professor não ensina bem, ou mesmo não sabe ensinar. No entanto, esse discurso ideológico tem mais a intenção de descredibilizar o trabalhador docente, do que propriamente buscar soluções para os problemas de ensino e aprendizagem da rede pública de ensino contemporânea.

Pouco, ou quase nada, se discute sobre a precarização do trabalho do professor: as salas de aulas cheias; alunos com deficiência alimentar e/ou problemas familiares; ventiladores que não funcionam; material faltante para as atividades, o que a instituição nem sempre fornece; projetos de cunho social que a todo momento são inseridos no currículo escolar; gestão formatada para o controle e cobrança; carga horária fragmentada associada ao “corre-corre” para cumprir com o horário das aulas. Seriam esses fatores capazes de trazer implicações ao desempenho dos alunos e concomitantemente no fazer pedagógico do trabalho?

Inevitavelmente, se parássemos para discutir as reais condições e tensões cotidianas do trabalho docente a parcela significativa da sociedade que é a classe que vive do trabalho e que usufrui da escola pública deixaria de acreditar no discurso de desimportância social do papel do docente.

De forma mais progressiva tem aumentado não apenas a insatisfação dos professores no ofício da docência, mas o próprio adoecimento, que para o Estado não faz a menor diferença, haja vista que não se propõe soluções que sejam capazes de atuar na origem, na raiz do problema, que é por todavia, estrutural.

Pois, sabe-se que

[...] o trabalho é definido pela lógica que assevera sua necessidade como único construto econômico-social para quaisquer que sejam as pessoas desses sistemas sociais vigentes. Logo, se ou a pessoa não tem um corpo físico apto ao trabalho, categoricamente, em diferentes situações para o trabalho esses já o são dispensados e descartados pelo sistema de trabalho (Bessa-Oliveira, 2023, p.15).

Quando o Sistema (econômico e político) fomenta o discurso da naturalização de que o corpo pode trabalhar sobre dúvidas, incertezas, pelo salário (mínimo) e para a sobrevivência, ele está evidenciando que está condicionado sob a lógica capitalista global que controla corpos, saberes, seres e o trabalho.

Bessa-Oliveira (2023) afirma ainda que a forma como lidamos com a relação da vida cotidiana, ter para ser, faz evidente a lógica de que ter o corpo exclusivamente para o trabalho se torna algo natural e, por conseguinte, lógico. Mas, o corpo físico e mental dos docentes tem demonstrado exaustão em decorrência do trabalho exercido nas condições que lhes são impostas.

Miguel Arroyo (2015), apresenta uma discussão acerca do “protótipo ideal” de professor que se deve ter e formar para atender ao que o sistema coloca como qualidade da educação a ser perseguida pelo professor como uma de suas competências básicas.

[...] a estreita relação entre o ideal de professor a formar e os ideais de valorização ou de garantir as condições ideais do exercício do magistério. Será suficiente reconhecer a diversidade no exercício do magistério e esperar a sua valorização? Não seria mais realista na construção do protótipo de docente partir do real vivido do que se limitar a sugerir as condições ideais do magistério valorizado? Por que esse persistente aconselhar ideais de valorização e não denunciar o real viver-mal-viver da docência? (Arroyo, 2015, p.20).

Tais levantamentos nos remete ao longo processo histórico de consolidação da profissionalização do professor, uma luta constante por garantias melhores de salário e condições para se exercer a docência, que perpetuam ainda em tempos modernos. É uma discussão ainda a ser superada, uma vez que as condições partem de valorização profissional, mencionando salários, sem especificar a função social do trabalho interativo exercido pelo docente e suas precárias condições de trabalho.

Em síntese, o trabalho do professor “não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas” (Tardif; Lessard, 2009, p.38).

Por essa razão o adoecimento tem sido cada vez mais crescente, “tudo” está acontecendo no ambiente de trabalho do professor e ele sequer tem tempo para reivindicar seus direitos. Atuando num determinado contexto, em função de perseguir objetivos de

qualidade, quase que impossíveis de se alcançar em decorrência da precarização das condições postas, e, atuando sobre um sujeito com técnicas “inovadoras” como se os alunos fossem laboratórios do mercado econômico educacional, e assim o professor segue se doando, adoecendo e buscando reconhecimento social.

5 Considerações Finais

Buscou-se demonstrar através destes escritos que as relações sociais de produção eram e são vistas como o coração da sociedade, e o trabalho que produzisse bens materiais que gerassem lucro e acumulação de capital eram os mais valorizados e ainda os são. Essa lógica de trabalho produtivo se perpetua e se consolidou sob a lógica do trabalhar para Ter e então Ser.

A Escola como instituição com características próprias, única e universal, foi se moldando à medida que os interesses econômicos da sociedade mudavam. No entanto, como educadores, sabemos que ela continua nos moldes comenianos, uma escola que barateia sua produção para atender fins capitalistas.

A escola nesses moldes neoliberais se constitui como uma clássica instituição daquilo que chamamos de sociedade do trabalho. As condições de trabalho, as quais submetem seus trabalhadores, foram codificadas para a acomodação, para a aceitação de que trabalhar sob tais condições é aceitável e natural.

Inúmeros são os pontos a se discutir quanto a precarização do trabalho do docente, principalmente, quando o trabalhador adoece e o corpo não fica mais apto para o trabalho que gera sua subsistência. De nada vale o professor, se não tiver corpo para trabalhar. Mas aqui nos limitamos a dialogar sobre o trabalho do professor nessa sociedade do trabalho, como ele foi organizado e como ele é visto, o seu valor e significado. Porém, deixamos como questionamento a nos fazer sobre os interesses do capital em dar como falida a escola pública e sobre como o adoecimento tem sido discutido nas esferas públicas da escola (se é que tem).

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados; Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Tensões na condição e no trabalho docente**: Tensões na formação. Revista de Educação Movimento. Ano 2. n. 2. UFF. Rio de Janeiro: 2015.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. ARTE E TRABALHO. ARTE COMO TRABALHO. TRABALHO DA ARTE. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 55, n. 55, 2023, p. 1-30, Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1212>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder e classificação social”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paulo (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p.73-117.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosário. **História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.



EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO E OS SABERES NUMA PERSPECTIVA AMPLIADA

Lucimberg Camargo Dias
(PPGE/UFMT) – lucimberg.camargo@gmail.com

Edson Caetano
(PPGE/UFMT) – caetanoedson@hotmail.com

GT 16: Trabalho e Educação

Artigo Completo

Resumo:

Este trabalho se insere nas pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e busca apresentar concepções de educação não escolar em estudos publicados sobre essa temática e, discutir os processos educativos que se desenvolvem fora da escola. A partir das práticas educativas não escolares expressas pelas benzedeadas e benzedores, raizeiras e raizeiros do Quilombo de Mata Cavalo, no município de Nossa Senhora do Livramento - MT, refletimos sobre a educação numa perspectiva ampliada. Destacando a existência de outros saberes e uma variedade de formas de se ensinar e de se aprender, que se baseiam em outra lógica de percepção do mundo e da natureza. Saberes ancestrais construídos por outros modos de aprendizagens e compartilhados por meio de processos diferentes dos métodos da educação escolar.

Palavras-chave: Educação não escolar. Saberes. Benzedeadas e benzedores. Raizeiras e raizeiros.

1 Introdução

Este trabalho se insere nas pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e busca apresentar concepções de educação não escolar em estudos publicados sobre essa temática e, discutir os processos educativos que se desenvolvem fora da escola, a partir do Projeto “Conhecimentos tradicionais e o direito de reconhecimento de benzedeadas e benzedores do Quilombo de Mata Cavalo/Nossa Senhora do Livramento/MT”¹, desenvolvido pelo GEPTE.

¹ O projeto teve como objetivo central evidenciar a importância das práticas da medicina popular como forma de resistência e de construção da identidade do povo quilombola. A execução do projeto de extensão contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).

Realização



Para subsidiar a discussão teórica, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática, por meio da busca no Google Acadêmico, com o descritor “educação não escolar”. Sendo selecionados nove trabalhos – entre teses, dissertações, capítulos de livros e artigos – de autores diferentes (Fuhrmann e Paulo, 2014; Gemino, 2018; Martins, 2016; Moura e Zuchetti, 2006; Paulo e Tessaro, 2020; Santos *et. al.*, 2020; Severo, 2015; Stamatto e Paiva, 2016; Zoppei, 2015) que utilizam e buscam definir a categoria/conceito de educação não escolar.

Brandão (p. 08) afirma que não existe uma forma única e nem um modelo unitário de educação, “a escola não é o exclusivo lugar onde ela acontece, ou deveria acontecer”. Assevera que, “da família à comunidade a educação existe difusa em e entre os mais diversos cenários sociais, e entre incontáveis práticas dos mistérios do ensinar-e-aprender” (*idem*, p. 25).

A partir das práticas educativas não escolares expressas pelas benzedeadas e benzedores, raizeiras e raizeiros do quilombo de Mata Cavalo, no contexto da medicina tradicional, buscamos refletir sobre a educação numa perspectiva ampliada, considerando que na “cotidianidade dos fazeres no trabalho, nos rituais, nas relações sociais e com a natureza, nas festas, enfim, na existência concreta são alguns dos espaços constituidores de saberes” (Caetano, Cabral, Brito, 2020, p. 288).

2 Concepções de Educação Não Escolar

Ao se buscar uma definição para educação não escolar, encontramos poucos estudos² que se utilizam dessa categoria/conceito. Como apontam Moura e Zuchetti (2006, p.230), “sabe-se que inúmeras experiências de educação não escolar têm sido definidas, pesquisadas, estudadas e sistematizadas historicamente como educação não formal”. Zoppei (2015, p 49) destaca que “em muitas situações, o universo da educação não escolar é tema marginal, tangenciando a problemática que se quer discutir ou servindo apenas de parâmetro comparativo para o estudo da escola ou outras temáticas”.

² “Outras pesquisas, como por exemplo, ANPED/CNPq, 1993; Gouveia (1971), Gatti (1983) e Fávero e Campos (1994) fizeram um levantamento e avaliação sobre a pesquisa em educação no Brasil durante o período de 1970 até 1994. A conclusão a que chegaram é que a produção sobre educação não escolar é quase inexistente, predominando a temática sobre educação escolar” (Zoppei, 2015, p. 245).

Paulo e Tessaro (2020, p. 92), constataram que a maioria dos estudos sobre educação não escolar “acontece em contextos não escolares institucionalizados”³, e que por isso, essas produções “aproximam-se das políticas vinculadas à assistência social e de subtemas que se dirigem ao registro de diversas práticas educativas realizadas a partir de temas específicos: violência, direitos humanos, orçamento participativo, economia solidária, teatro do oprimido” (*idem*, p. 83). Apontam também “aproximações com experiências de educação de jovens e adultos, de movimentos sociais, educação popular e formação de professores” (*idem*).

Para Martins (2016, p. 42), o debate sobre a educação não escolar, “em particular, a discussão terminológica revela diferenças significativas entre as concepções dos atores e as práticas que desenvolvem, as quais os colocam, muitas vezes, em situação de conflito teórico-conceitual”. Zoppei (2015, p. 4), afirma “que o termo ‘Educação não escolar’ inclui o universo de práticas das educações não formal, extraescolar, educação não escolar, educação social e informal”. Martins (2016), destaca que, além desses termos já citados, utilizados para identificar processos educativos não escolares, encontram-se também, “educação popular” e “educação não intencional”. Ballalai (1983, p. 2), observa nesse contexto, a existência de uma “educação assistemática”⁴.

Diante dessa polissemia, consideramos que a denominação de educação não escolar é a que melhor designa os “processos educativos que se desenvolvem fora da escola” (Martins, 2016, p. 42). Observa-se que os pesquisadores e pesquisadoras que discutem o conceito de educação não escolar, o utilizam para demarcar “o universo dessas práticas que não fazem parte da educação escolar” (Zoppei, 2015, p. 4). Moura e Zuchetti (2006, p. 230), partem “da denominação educação não escolar com o propósito de distinguir esta prática educativa daquela que acontece no intramuros da escola”. Gemino (2018, p. 23) assevera que “a educação não escolar constitui-se na denominação de espaços, contextos ou âmbitos sociais e institucionais que são distintos da escola”. Nessa mesma perspectiva, Santos *et. al.* (2020, p. 252), afirmam que “a educação em espaços não escolares refere-se às práticas educativas que ocorrem no campo social, as quais se distinguem daquelas desenvolvidas no interior da escola”.

³ “Processos de intervenção pedagógica, sobretudo realizados em programas e projetos sociais das Organizações não Governamentais (ONGs), reconhecidas como terceiro setor” (Paulo e Tessaro, 2020, p. 78), “possui horários, regras institucionais, cumprimento de legislações, planejamentos” (*idem*, p. 92).

⁴ “Aquela que se efetua através de meios sociais que transmitem também um saber, como a TV, o rádio, o cinema, a imprensa, etc.” (Ballalai, 1983, p. 2-3).

Destacamos que há pesquisadores e pesquisadoras que consideram a educação não escolar como algo “complementar” à educação escolar. Fuhrmann e Paulo (2014, p. 554) asseveram que “complementar à educação curricular, entende-se por educação não escolar as atividades pedagógicas exercidas numa perspectiva da educação social, da educação não formal e da educação informal”. Para Stamatto, Paiva e Menezes (2016, p. 14), a “Educação Não-escolar – refere-se às ações educativas extraescolares, podendo abranger a Educação Informal – a socialização do indivíduo”.

Severo (2015, p. 564) destaca que a educação não escolar “corresponde a um termo cuja conceituação repousa em uma necessidade histórica emergente, dado o atual contexto de fortalecimento do caráter estruturado de práticas educativas para além dos limites da escola”. Moura e Zuchetti (2006, p.230) afirmam que, apesar de historicamente, “o termo educação não formal venha sendo utilizado, de forma sistemática, para nomear práticas fora do âmbito das escolas, entendemos que esta nomeação pode constituir um importante limitador para a análise das inúmeras experiências de educação fora da escola e sua relação com o complexo contexto atual”.

Zoppei (2015, p. 27) destaca que “ao falar sobre educação nos dias de hoje, ‘naturalmente’ se pensa que se trata da escolar. Ao contrário das outras formas de educar, para colocá-las em evidência é necessário afirmar e/ou alertar que não se trata da escola”. Para o autor, “isto pode ser visto, atualmente, no número excessivo de funções educativas atribuídas à escola (ou que se imagina com alguma função educativa), que muitas vezes, eram realizadas fora da escola. (*idem*, p. 28).

Gemino (2018, p. 23), afirma que, “a princípio, o termo não-escolar, manifesta-se como uma negação à escola, o que pode remeter o entendimento de que entre um e outro tipo de educação existe uma relação de contrariedade”. Martins (2016, p. 50), destaca que “a defesa da utilização do termo ‘educação não escolar’ não quer renegar o espaço escolar, pois se compreende que a escola guarda centralidade no processo de formação humana na atual fase de desenvolvimento capitalista”. Para o pesquisador, “o que se pretende é apenas e tão somente defender o uso de um termo que possa bem expressar a totalidade dos processos educativos que se desdobram fora do sistema escolar”. (*idem*). Defende que o uso da terminologia educação não escolar justifica-se, basicamente, por três motivos:

1º) identifica o que é comum nas experiências educativas que se desenvolvem fora da escola: são processos de ensino-aprendizagem voltados à formação humana, portanto, educativos, sem adjetivar aspectos que lhes são particulares;

Realização

2º) contrapõe-se ao senso comum de que educação só ocorre na escola, destacando que há educação fora dela, inclusive, a desenvolvida por processos históricos que lhe são anteriores e que hoje, dada a característica das relações sociais, ganharam capilaridade no contexto brasileiro e estão sendo tomados como objeto de análise e compreensão de pedagogos e estudiosos das ciências humanas e sociais;

3º) colabora para que o esforço heurístico dos pesquisadores em educação não se perca na interminável particularidade dos processos educativos não escolares, forjando inúmeros termos para a eles se referirem e, assim, esteja voltado ao mais essencial no fenômeno educativo: os fundamentos de tais processos (Martins, 2016, p. 50).

Moura e Zuchetti (2006, p.230), percebem a educação enquanto uma prática social, que “exigem novos e generosos olhares sobre uma realidade que se faz e refaz a cada dia. Para tanto, há necessidade de rompermos com algumas certezas, entre elas, as amarras da educação enquanto prática eminentemente escolar, a supremacia do racional sobre o afetivo desenhando lugares e fomentando racionalidades”. Gemino (2018, p. 24), afirma que há “diferentes espaços que nos possibilitam construir diferentes modos de vivenciar e compreender o processo de ensino, de aprendizagem, de saberes e fazeres cotidianos”.

Severo (2015), considera que a educação não escolar,

se relaciona com o paradigma de aprendizagem ao longo de toda a vida, de modo que representa ações que prolongam os tempos e os espaços de formação e autoformação, com base em necessidades contextuais dos sujeitos e das comunidades, atuando como mecanismo catalisador da articulação de saberes diante de necessidades emergentes nas esferas das sociabilidades humanas e do trabalho. Considerando a noção de educação ao longo de toda a vida, propõe-se a ideia de que as divisões tradicionais de tempos e espaços para educar e educar-se devem ser superadas por meio da adoção de um paradigma dinâmico de educação, tida como um processo que acompanha a vida das pessoas, preparando-as para o seu exercício social, e como instrumento de potencialização de qualidades que lhes permitam maior bem-estar global (Severo, 2015 p. 566).

Santos *et. al.* (2020, p. 253), destacam que “a educação em espaços não escolares assume o desafio de ampliar a compreensão sobre a importância de práticas desenvolvidas no ambiente não escolar, visto que estas potencializam a construção de novos saberes, instituindo diferentes culturas, metodologias de ensino e aprendizagem”. Para Moura e Zuchetti (2006, p. 235), “com isso, podem-se explorar outros cenários que vislumbrem a possibilidade da educação constituir-se em potência para os sujeitos, num encontro com os outros e com o mundo”.

Segundo Zoppei (2015, p. 48), diante “um rol de situações educativas, o que se sugere aqui é que o universo da educação não escolar é multifacetado e complexo”. Nessa mesma perspectiva, Severo (2015 p. 568), complementa que a educação é “um fenômeno

complexo, disperso, heterogêneo, sobre a qual se denomina uma multiplicidade de práticas e resultados formativos”.

3 A educação e os saberes numa perspectiva ampliada

Brandão aponta que, “esparramadas pelos pluri-recantos do cotidiano todas as interações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza, em menor ou maior escala carregam alguma confessada ou oculta dimensão pedagógica” (Brandão, s.d., p. 55).

Brandão destaca que,

nas aldeias dos povos e das comunidades mais simples, praticamente todas as relações entre a criança e a natureza envolvem situações de aprendizagem entre momentos, cenários e ensinamentos guiados de mais longe ou de mais perto pela presença de adultos conhecedores de algo que vale a pena aprender. A criança vê, ouve, imita, entende e aprende, através da sabedoria que existe no próprio gesto de “fazer a coisa acontecer”. Sem serem propriamente escolares, tais relações didáticas recriam situações de aprendizagem (*idem*, p. 54).

Caetano e Neves (2014, p. 605), afirmam que “conceber a educação e os saberes numa perspectiva ampliada, ou seja, que não se restrinja ao espaço da escola, não implica desconsiderar a importância da reflexão acerca da educação formal”, mas sim, “do reconhecimento da existência de espaços diversos, onde os saberes podem ser construídos, e dentre esses múltiplos espaços destacamos o da produção ou do trabalho” (*idem*).

Mas, como surgem esses saberes?

É por meio da cotidianidade da produção da existência que esses saberes são produzidos e, ao mesmo tempo, requeridos à produção material e imaterial da vida, fazendo-se e refazendo-se diante de novas finalidades e habilidades no trabalho e para além dele, constituindo, de fato, as condições essenciais para a existência (Caetano, Cabral, Brito, 2020, p. 289).

As pesquisas realizadas pelo GEPTE revelam que “na vida dos povos e comunidades tradicionais prevalece a complexidade da existência humana e das mediações dos seres humanos entre si e com a natureza” (Caetano, Cabral, Brito, 2020, p. 289).

Por meio das múltiplas dimensões características dessas mediações, evidenciamos quatro delas: os laços afetivos/de parentesco; as formas de trabalho; a relação com a terra e usos do espaço territorial e, por fim, a

dimensão do sagrado. São saberes ancestrais, em geral repassados pela oralidade, na própria prática cotidiana. Eles se dão no fazer, no aprender a fazer e no ensinar a fazer, e sua ocorrência é intrínseca à produção da existência. (Caetano, Cabral, Brito, 2020, p. 289).

Existe uma “diversidade dos saberes que circulam com base nas percepções e construções sociais de um determinado grupo social configura a educação pautada no escutar, no observar, no tocar, no cheirar e no degustar as delícias de viver e produzir a vida em comunidade” (Caetano, Silva e Brito, 2023, p. 625). Os autores apontam que, “entender essa lógica da educação alicerçada sob outros pilares epistemológicos, pressupõe considerar-se a existência educações outras que subvertem à lógica eurocêntrica baseada na razão cartesiana” (*idem*).

Albuquerque (2020, p. 24), “ressalta, nesse sentido, a necessidade da crítica epistemológica à monocultura do saber científico-escolar – que tende a subalternizar ou negligenciar experiências educativas que não se pautam no cânone da ciência”. A pesquisadora destaca também, “a importância de expandir o conceito de educação de modo a incluir a diversidade de formas de ensinar e aprender, muitas vezes sutis e dispersas, que informam modos de ser e estar no mundo de muitos grupos” (*idem*).

Dessa forma, “no âmbito da experiência que homens e mulheres, em contextos determinados material e culturalmente, definem e redefinem suas práticas e modos de pensar, negociam, criam táticas de sobrevivência, forjam saberes e os modos de transmiti-los entre si” (Albuquerque, 2020, p. 30). A pesquisadora assevera que,

os saberes da experiência são, em geral, fundados na oralidade fato que os coloca, quase sempre, de fora do mundo da escola, limitada aos saberes escritos. Desse modo, para além dos códigos escritos é preciso considerar as múltiplas possibilidades de leitura do mundo e da natureza, variando estas de acordo com cada cultura (Albuquerque, 2020, p. 32-33).

Para Albuquerque (*idem*, p. 31), “os saberes da experiência não estão, necessariamente, submetidos à processos de escolarização. Do mesmo modo, a forma de sua transmissão também não implica, de necessariamente, a presença de um professor ou um gesto intencional de ensino”. Segundo a pesquisadora, “esse tipo de educação da experiência, ocorrida nas práticas sociais cotidianas de homens e mulheres, aponta para modos outros de aprender e ensinar que incluem como agentes do saber tanto humanos quanto não humanos” (Albuquerque, 2020, p. 23).

Assevera que, devemos ter uma noção ampliada não apenas de educação, “mas também dos múltiplos agentes mediadores da formação, que tanto podem ser humanos,

tradicionalmente chamados de professores, mas também não humanos a exemplo da própria floresta ou das entidades que nela habitam, com quem também é possível aprender coisas” (Albuquerque, 2021, p. 67).

Nesse sentido, Caetano, Silva e Brito (2023, p. 615), fazem uma reflexão acerca das práticas educativas não escolares a partir das medicinas tradicionais, expressas pelas benzedoiras e benzedores, raizeiras e raizeiros do quilombo de Mata Cavallo, e destacam que a “noção ampliada sobre os processos educacionais que envolvem seres humanos, natureza e o sagrado, [estão] imersos numa relação em que não há uma supremacia do humano”, como no contexto dos processos de cura, que “demandam horizontalidade e respeito à toda forma de existência” (*idem*).

Brito (2022, p. 164), ao analisar as práticas educativas envolvidas no ofício de benzeção no Quilombo de Mata Cavallo/MT, afirma que na “relação íntima com a natureza, percebemos que as plantas e os animais não são passivos no processo de aprendizado do ofício: eles e elas também ensinam. A depender da forma como você coleta/olha para uma planta ela pode murchar, o que irá inviabilizar seu uso para a cura”.

A pesquisadora assevera que “no processo da prática⁵, as pessoas possibilitam um aprendizado com as divindades e com a natureza, o que tem uma relação direta com o bioma em que estão inseridas” (Brito, 2022, p. 173). Destaca que “aqui aparecem outros professores: a própria natureza e Deus, que permite que ela consiga se conectar com a natureza para descobrir processos de cura” (*idem*).

Caetano, Silva e Brito (2023, p. 629), afirmam que “essa educação não escolar não está condicionada aos conhecimentos escolares/acadêmicos ou seguem os currículos projetados a partir da matriz ocidental do conhecimento científico”. Segundo os autores, as benzedoiras e benzedores do quilombo de Mata Cavallo “se especializam a partir de suas experiências de vida, ou seja, de suas experiências concretas considerando as necessidades dos sujeitos oriundos de sua comunidade” (*idem*).

Esses (as) especialistas da cura reexistem e exercem seus ofícios fundamentados na ancestralidade, na pedagogia do cerrado, elaborando seus saberes em suas interações com os humanos, com os não-humanos e com a mãe natureza, delineando, portanto, outros modos de aprendizagens que são construídos a partir de uma pedagogia pautada no estabelecimento de redes de alianças entre humanos, encantados e natureza, conduzidos por lógicas de

⁵ A pessoa que aprende precisa agir na prática e experimentar. É preciso, no caso da benzeção, que ele ou ela tenha o dom, que possa conviver/observar o ofício no cotidiano, e ter o desejo de praticar, a prática. Assim, a prática não é o mesmo que repetir, mas antes o desejo de praticar. A prática possibilita a “avaliação”, que seria a validação do saber na prática. Na maioria das vezes, a cura é realizada com a presença do próprio mestre ou mestra, que no ato da cura já avalia o “praticador” (Brito, 2022, p. 170).

Realização

existências outras e articuladas por fios comunitários e culturais próprios (Caetano, Silva e Brito, 2023, p. 629).

Apontam que “alguns saberes em relação à terra são transpassados por gerações e um deles é a cura de doenças/enfermidades por meio da utilização de ervas, raízes e plantas. A transmissão dessa cultura que provém de a relação ser humano-natureza, mediada pelo trabalho, ocorre oralmente, de geração a geração” (Caetano e Neves, 2014, p. 608).

8 Considerações finais

Os estudos sobre as práticas educativas fora do ambiente escolar, em sua maioria, têm como escopo, organizações não governamentais, sindicatos, entre outros espaços institucionalizados. Consideramos que a categoria/conceito de educação não escolar abarca as inúmeras experiências de educações em contextos diversos ao ambiente da escola. Não negamos aqui a importância da educação escolar e nem estabelecemos que a educação não escolar tenha alguma oposição à esta.

Temos o intuito de destacar a existência de outros saberes e uma variedade de formas de se ensinar e de se aprender, ou seja, a educação e os saberes numa perspectiva ampliada. Saberes que se pautam na escuta e observação atentas, no paladar, tato e olfato aguçados. Que se baseiam em outra lógica de percepção do mundo e da natureza, que envolve agentes humanos e não humanos, em uma relação que não é vertical, mas que respeita as diversas existências.

As benzedoras e benzedores, raizeiras e raizeiros do Quilombo de Mata Cavalo, ao exercem seus ofícios, elaboram saberes, por meio da utilização de ervas, raízes e plantas. Saberes ancestrais, construídos por outros modos de aprendizagens, que são compartilhados por meio de processos diferentes dos métodos da educação escolar.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. de. Religião, Cultura e Educação: modos outros de ensinar e aprender. *In:* MACHADO, Edina Fialho. SILVA, Cristiano Pinto da. ALMEIDA, Fernando Octavio Barbosa de (Orgs.). **Pedagogias e sujeitos em conexão**. Curitiba: CRV, 2020. p. 23-44.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **Sabenças do Padrinho**. Belém: Eduepa, 2021.

BALLALAI, Roberto. Educação Formal e Educação Não-Formal: momento de síntese. **Em Aberto**, ano 2, nº 18, Brasília, ago/nov./1983. pp. 1-10.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a educação?** [s.l.]: [s.n.], [s.d.].

BRITO, Flávia Lorena. **A Amorosidade Essencial e o Bem Fazer**: educação não escolar nas práticas de benzeção do Quilombo de Mata Cavallo. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2022.

CAETANO, Edson; CABRAL, Cristiano Apolucena; BRITO, Flávia Lorena. Bem Viveres: possíveis significados, virtualidades e limites presentes na produção da existência dos povos e comunidades tradicionais e assentamentos. **Revista da ABET**, v. 19, n. 2, p. 275-299, 2020.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. **Entre cheias e vazantes**: trabalho, saberes e resistência em comunidades tradicionais da baixada cuiabana. *Revista de Educação Pública*, v. 23, n. 53, p. 595-613, 2014.

CAETANO, Edson; SILVA, Elidiane M. de B.; BRITO, Flávia L. Curar, Aprender e Ensinar: A ancestralidade dos saberes da benzeção enquanto expressão de pedagogias decoloniais no Quilombo de Mata Cavallo. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 32, n. jan/dez, p. 613–637, 2023.

FUHRMANN, Nádia e PAULO, Fernanda dos Santos. A formação de educadores na educação não formal pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 551-566, abr.-jun. 2014.

GEMINO, Ludymila Aguiar. **Relatos Interiores, Experiências Cotidianas**: A educação não-escolar em uma cidade pequena. Dissertação (Mestrado em Ensino) Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior. Universidade Federal Fluminense: Santo Antônio de Pádua, 2018.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Revista Contrapontos – Eletrônica**. vol. 16, n. 1 - Itajaí, jan-abr. 2016.

MOURA, Eliana e ZUCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, vol. 10, n. 3, set-dez, 2006, pp. 228-236.

PAULO, Fernanda do Santos; TESSARO, Mônica. Semelhanças e diferenças entre as concepções de educação social, educação popular e educação não escolar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 76-97, dez. 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos *et. al.* Educação Não Escolar: uma percepção acerca dos espaços não escolares na cidade de Ilhéus-Bahia. *In: ____*. **Educação do campo**: políticas e práticas. Ilhéus, BA: EDITUS, 2020.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira, PAIVA, Marlúcia Menezes de e MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. Introdução: Educação escolar e não-escolar – Reflexões a considerar. *In*: ____ (Orgs.). **Práticas educativas**: educação escolar e não escolar. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2016.

ZOPPEI, Emerson. **A Educação Não Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2015.



EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: CONCEITUAÇÕES E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Karla Rodrigues Mota¹

(PPGE/UFMT) – k.rodriguesmota@gmail.com

Edson Caetano²

(PPGE/UFMT) – caetanoedson@hotmail.com

GT 16: Trabalho e Educação

Artigo Completo

Resumo:

O objetivo deste trabalho é organizar uma compreensão sobre a categoria educação não escolar e, em específico, como ela é sistematizada pelos pesquisadores que estudam ofícios e/ou saberes tradicionais. Para tanto, fundamentado em Severino (2007), foi realizado um estudo bibliográfico de caráter exploratório no Portal de Periódico CAPES, utilizando o descritor: Educação Não Escolar. Os resultados indicam que a categoria educação não escolar encontra-se em construção, emergindo pesquisas que, para além dos espaços urbanizados, voltam-se para as educações outras existentes nos espaços corriqueiros, (re)produzidas no e pelo trabalho e pautadas nas experiências.

Palavras-chave: Educação informal. Educação Formal. Saberes. Experiência.

1 Introdução

A tentativa de conceituar educação não escolar, grande parte das vezes, resvala e/ou ancora em conceitos outros, tais como educação informal e educação não formal. Fenômeno que evidencia a dificuldade da elaboração de uma definição independente e concisa para a diversidade de processos educativos que ocorrem fora das paredes das salas de aula.

Em virtude dos campos empíricos em que ocorrem os processos educativos estudados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE-UFMT), torna-se importante a formulação de uma síntese³ sobre a categoria educação

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso. E-mail: k.rodriguesmota@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Graduado em Ciências Sociais pela PUCCAMP. Professor do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE). E-mail: caetanoedson@hotmail.com

³ Cabe destacar que o que entendemos por síntese não é uma compreensão pronta e acaba, mas a elaboração – temporária e aberta à reformulações – de uma “visão de conjunto” (Konder, 2008, p. 36) que possibilita “descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada” (p. 36).

Realização

não escolar, visto que a análise das realidades investigadas só pode ser orientada partindo da premissa de que “uma certa compreensão do todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes” (Konder, 2008, p. 42).

À vista desse entendimento, este manuscrito objetiva organizar uma compreensão sobre a categoria educação não escolar e, em específico, como ela é sistematizada pelos pesquisadores que estudam ofícios e/ou saberes tradicionais. Para tanto, o texto em foi organizado em dois momentos:

1. Resume as definições e autores mais recorrentes para teorizar a categoria educação não escolar.

2. Apresenta o levantamento de teses e dissertações que tomaram a educação não escolar como categoria de análise.

Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica organizada “a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores” (Severino, 2007, p. 123) de caráter exploratório, na medida em que busca “levantar informações sobre determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto” (p. 123).

2 Educação não escolar: o que dizem os principais autores?

Dentre os principais autores e autoras que buscam sistematizar uma compreensão frente ao termo educação não escolar, destacam-se os professores Dinora Tereza Zucchetti⁴ Eliana Perez Gonçalves de Moura⁵ e José Leonardo Rolim de Lima Severo⁶, os quais buscam, em variadas publicações, elaborar uma conceituação em torno desta categoria.

Em geral, a definição para a categoria educação não escolar dialoga com os conceitos de educação não formal e informal. De acordo com Maria da Glória Gohn⁷ (2006), o critério de distinção entre formal, informal e não formal sustenta-se na presença ou não da intencionalidade da ação educativa. A educação formal ocorre nas instituições escolares, cuja intencionalidade está expressa nos currículos, leis e demais

⁴ Doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da FEEVALE.

⁵ Doutora em Educação pela PUC/RS. Docente do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da FEEVALE.

⁶ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

⁷ Doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP). Docente na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

regulamentações, ao passo que a educação informal e não formal se dão nos espaços extraintitucionais. A diferenciação entre ambas situa-se, basicamente, no pelo fato da educação não-formal⁸ ser orientada pelas necessidades de um grupo específico, apresentando, pois, intencionalidade (formação para cidadania, justiça social, direitos, etc.) enquanto que a informal⁹ relaciona-se às vivências cotidianas de caráter espontâneo (Gohn, 2006).

Todavia, essa forma de diferenciação não é um consenso entre dos pesquisadores do campo da educação. Moura e Zucchetti (2009) discordam dessa distinção em virtude de compreenderem que “[...] a intencionalidade está presente em toda e qualquer prática de educação, independentemente de esta ocorrer no interior do espaço escolar ou não escolar” (p. 133).

Dadas às controvérsias frente à utilização dos termos não formal e informal, Zucchetti e Moura (2007) defendem o uso do termo educação não escolar. Contudo, na conceituação das autoras, além do primado de estar situada fora dos muros das escolas, tem como característica desenvolver práticas “*complementares* não só à educação escolar, mas também a educação familiar” (p. 5, grifo nosso), ou seja, remete às “*práticas socioeducativas* que ocorrem na modalidade extraescolar [...], relacionadas à formação da cidadania e que tensionam a socialização e a educação” (Moura; Zucchetti, 2014, p. 344, grifos nossos). Por esse prisma, tais práticas expressam-se nas ações

protagonizadas pelo Estado e/ou executadas pelo Terceiro Setor e por ONGs, que, priorizando ações voltadas para grupos vulneráveis, tais como jovens, crianças, portadores de necessidades especiais, fundamentam-se em conceitos como “risco social”, “vulnerabilidade social” (Moura; Zucchetti, 2006, p. 233).

É possível perceber que as definições apontadas por Dinora Zucchetti e Eliana Moura apresentam avanços, pois consideram que toda prática educativa apresenta – implícita ou explicitamente – uma intencionalidade. Entretanto, suas definições voltam-se para situações de aprendizagem suplementares à educação escolar e não necessariamente para as educações outras que ocorrem nas vivências e/ou a partir dos processos de trabalho.

Nesta celeuma, Severo (2015) propõe definição mais aberta, compreendendo que a educação não escolar tem “um significado ampliado para a formação humana com

⁸ Trata-se das “práticas educativas intencionais e sistemáticas que não conferem certificação oficial compatível ao sistema de títulos acadêmicos” (Severo, 2015, p. 569).

⁹ Relaciona-se “a processos que não têm uma função educativa especificada” (Severo, 2015, p. 569).

base em processos de ensino e aprendizagem diversificados, complexos, dinâmicos e interconectados em espaços e tempos distintos da instituição escolar [...]” (p. 563). Trata-se de práticas plurais e de difícil classificação quando o parâmetro é a forma, por isso, para o autor, a categoria educação não escolar deve ser utilizada “diante da necessidade de denominar os *contextos* de ação educativa” (p. 565, grifo nosso).

Em virtude dessa complexidade e fluidez, o autor aponta ser necessário superar a divisão tradicional que toma por critério a dimensão temporal ou espacial do ato de educar, e em seu lugar indica a adoção de um “paradigma dinâmico de educação” (Severo, 2015, p. 566). Tal compreensão acomoda melhor as práticas educativas desenvolvidas no campo não escolar, incluindo a “concepção de que não se aprende exclusivamente em única fase da vida” (p. 566).

Por mais que o autor alargue o conceito de educação não escolar, ele o faz restringindo sua utilização no tocante ao contexto ou situação em que essas práticas ocorrem, entretanto, quando o que está ‘em jogo’ é a descrição do processo educativo ou a explicitação das suas práticas, Severo (2015) recomenda retomar às clássicas distinções de formal, informal e não formal e ainda afirma que “[...] na maioria dos casos, as situações de educação não escolar coincidam com os processos não formais” (p. 567).

Pode-se perceber que há divergências frente à definição da categoria educação não escolar. Estas limitações – seja no tocante a presença ou não de intencionalidade, seja na característica de ser complementar e/ou seja na tendência de limitar sua utilização – emergem da “própria dificuldade inerente ao próprio sentido de definição¹⁰” (Saviani, 2009, p. 17).

À vista do apresentado, é possível tirar o entendimento de que estas conceituações, por mais que se esforcem em dar corpo à categoria educação não escolar, ainda não conseguem expressá-la em toda sua pluriversidade, principalmente quando pensamos as aprendizagens que se dão nos espaços ordinários. Em função de tal ‘lacuna’, o próximo momento do texto volta-se para estudos empíricos que se valerem da categoria educação não escolar para compreender e explicitar os processos de ensino aprendizagem de ofícios e/ou saberes tradicionais.

¹⁰ De acordo com Saviani (2009, p. 17-18), “de-finir é, em verdade, determinar, de-limitar. Isso significa que, quando definimos, quando determinamos, nós estamos delimitando, estamos pondo um término, isto é, ao afirmarmos algo de um objeto qualquer, estamos excluindo, estamos negando tudo o mais que, de alguma maneira, relaciona-se com tal objeto.

3 A Educação Não Escolar em espaços não urbanizados

Objetivando trazer materialidade para a categoria educação não escolar, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹¹ utilizando como elemento de busca o descritor *educação não escolar*. Foi possível quantificar 75 estudos de pós-graduação *stricto sensu* que fizeram menção ao referido descritor no título, resumo e/ou palavras-chave. Das teses e dissertações encontradas, um quantitativo de oito trabalhos (sistematizadas no quadro 1) foram selecionados¹² por se voltarem para os processos não escolares que asseguram a reprodução de ofícios e/ou saberes tradicionais, aproximando-se das atuais pesquisas em desenvolvimento dentro do GEPT-UFMT.

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES

Título	Ano	Autor(a)	Programa	Lócus	Objeto
Brinquedos de miriti: educação, identidade e saberes cotidianos.	2012	Claudete do Socorro Quaresma da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPA)	Abaetetuba (PA)	Feitura de brinquedos de Miriti.
Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Coqueiro e seus processos educativos na construção da identidade territorial quilombola (Mirangaba-Bahia)	2017	Jesiâne Lopes da Silva	Programa de pós-graduação em educação e diversidade (UNEB)	Comunidade Quilombola Coqueiros (BA)	Processos educativos produzidos pela associação.
Cartografia de saberes culturais de sobrevivência guajarina: estudo da Comunidade de Traquateua no Distrito de Guajará-Açu-Bujaru-Pará	2017	Jorge Leônidas Martins Gonçalves	Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPA)	Comunidade (tradicional) Traquateua (PA)	Saberes/arte de sobrevivência.
Pedagogia da roça: cartografias de saberes culturais que orientam práticas de trabalho e relações sociais na roça de mandioca	2018	Paulo Cesar Carvalho Ribeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPA)	Comunidade Amazônica de São Luiz (PA)	Trabalho na roça de mandioca.
A bebida emu: saberes e práticas educativas nas comunidades quilombolas África e Laranjituba-Moju/Abaetetuba-PA	2021	Mayre Dione da Silva Mascarenhas	Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPA)	Comunidades Quilombolas África Laranjituba (PA)	Feitio da bebida meu.
Aprender no jardim de belas flores: educação e saberes das	2021	Sabrina Augusta da Costa Arrais	Programa de Pós-Graduação em Educação	Casa de Oração Estrela	Vivência no Santo Daime.

¹¹ Disponível no site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> .

¹² Dos 75 trabalhos, 67 foram desconsiderados por se relacionarem à formação de pedagogos para atuação da educação não escolar ou à processos educativos em contextos de ONGs, coletivos, espaços hospitalares, penitenciárias, instituições socioeducativas (jovens infratores), projetos sociais, ambientes virtuais, etc., atributos que distanciam do nosso atual ‘objeto’ e *lócus* de pesquisa.

mulheres na religião do Santo Daime			(UEPA)	D'água (PA)	
A amorosidade essencial e o Bem Fazer: educação não escolar nas práticas de benzeção do Quilombo de Mata Cavalo	2022	Flávia Lorena Brito	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMT)	Quilombo de Mata Cavalo (MT)	Prática de Benzeção.
Mulheres negras líderes no médio Vale do Jequitinhonha: o saber como prática educativa por meio da educação não escolar	2022	Grácia Lorena da Silva Jorge	Programa de Pós-Graduação em Educação (UESB)	Vale do Jequitinhonha (MG)	Vivências de lideranças femininas negras.

Fonte: elaboração própria.

Antes de sistematizar os elementos apresentados pelos pesquisadores no contexto da educação escolar, é necessário destacar a diversidade de situações e espaços em que a educação não escolar foi pesquisada: oficinas de artesanato, roçados, quilombos, comunidades tradicionais, trilhas/caminhos, associações, festas de santo e espaços políticos/movimentos sociais.

O outro ponto relaciona-se às universidades em que foram desenvolvidos esses estudos: em programas de pós-graduação em educação localizados nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, sinalizando, talvez, que os grandes centros acadêmicos, situados nas regiões sul e sudeste, ainda não perceberam essas educações cotidianas e ordinárias como potentes objetos de investigação.

No tocante à educação não escolar propriamente dita, as pesquisas selecionadas, em sua grande maioria, voltaram-se para os espaços não urbanizados. É possível inferir que, por estarem afastados das zonas movimentadas, essas e esses sujeitos têm a possibilidade de “[...] *devanear, criar e materializar* uma arte e, sobretudo, de reunir o grupo familiar – homens, mulheres, jovens, crianças, adultos – para o trabalho, através do qual *trocamos experiências* e, conseqüentemente, *educam-se mutuamente*” (Silva, 2012, p. 89, grifos meus).

Essa liberdade e espontaneidade em que se dão esses processos educativos nos espaços ordinários reforçam, em algum grau, outros modos de ver, sentir, produzir e reproduzir a existência humana. À vista desse primado, as linhas que seguem apresentam o levantamento bibliográfico realizado a partir das dimensões: comunidade/família, escuta atenta, observação, quintais/matias e trabalho.

De acordo com os estudos, a educação não escolar se desenvolve pautada no zelo com o outro, indicando que é no seio das relações coletivas, afetivas e comunitárias que ela acontece. De acordo com Jorge (2022), os mais jovens aprendem “com a

Realização

sabedoria dos mais velhos, com seus ensinamentos diários. [...] o conhecimento adquirido ao longo de suas trajetórias advém dos diálogos com pessoas da comunidade e de heranças afetivas da convivência com seus familiares” (p. 77), desenvolvendo “[...] sentimentos de pertencimento ao grupo, a cultura e ao território que contribuem para a construção, afirmação e fortalecimento da identidade territorial” (Silva, 2017, p. 153-154).

Em pesquisa empírica sobre a “pedagogia da roça” de mandioca manifesta por uma comunidade amazônica, Ribeiro (2018) identifica a educação não escolar engendrada no seio familiar e comunitário, nesses espaços o cuidado se faz presente, principalmente, “no sentido de zelar pelos companheiros nas ações na vida” (p. 165).

Ao discorrerem sobre como os sujeitos aprendem os diversos saberes e ofícios pesquisados, os estudos confluem para os elementos: observação, escuta minuciosa e atenção, indicando que o “processo de ensino aprendizagem não tem como suporte principal o uso da escrita, mas sustenta-se na oralidade e observação através de escuta minuciosa e um olhar atento e apurado” (Silva, 2012, p. 135).

Gonçalves (2017), a partir da pesquisa sobre as formas de assegurar a existência reproduzidas dentro da Comunidade Traquateua (Pará), percebe que os saberes dos moradores conduzem modos de vida operados a partir “predominantemente pela oralidade e experimentação” (Gonçalves, 2017, p. 25). Os menos experientes aprendem ao observar e ouvir atentamente para, em seguida, repetir os gestos, falas e movimentos executados por aqueles que dominam o ofício (Silva, 2017). Contudo, dentre os sentidos, Gonçalves (2018) destaca que é o ato de “observar com “atenção” [...] o ponto principal do processo de transferência de saberes [...]” (p. 159).

Trazendo essa discussão para o estado de Mato Grosso, Brito (2012), ao investigar a prática de benzeção expressa por moradores e moradoras do Quilombo de Mata cavalo (MT), aponta que o aprendizado do benzimento inicia-se pela curiosidade e sensibilidade do mais experiente ao perceber que aquele aprendiz tem dom e habilidade para executar o ofício. Após essa identificação, “[...] a pessoa que ensina apenas permite que o aprendiz fique por perto, *observando* o gestual, a forma como a boca se mexe, segurando uma criança no colo para que seja benzida, tendo *olhar e ouvidos* aprendentes, curiosos” (p. 163, grifos meus).

Além de observar e escutar, Jorge (2022) afirma que é necessário, também, perguntar, indicando a postura ativa de quem aprende, posto “que uma forma importante de adquirir sabedoria é através da escuta atenta aos mais velhos” (p. 59).

No tocante aos espaços e situação de transmissão de saberes, as oito pesquisas são uníssonas ao defender que a educação pode ocorrer nas práticas cotidianas e contextos diversos. Para Mascarenhas (2021), trata-se de uma educação onde os saberes são postos em circulação e, a partir dessa ideia de movimento e da observação das etapas de preparo da bebida emu¹³, a autora propõe uma pedagogia dos caminhos, onde o sujeito menos experiente, “ao mover-se, entra em contato com a natureza, com a terra e mobiliza saberes entremeados no modo de vida quilombola” (p. 67).

Tal situação também é percebida por Brito (2022), autora que relata que existe aprendizagem até nos momentos que o sujeito mais experiente solicita aos demais que se busque uma erva. A partir dessa experiência, o menos experiente “[...] conhece as plantas por nome, sabe localizá-las, agir em meio à natureza, já sabe como a planta pode ser retirada ou cortada, que parte (se a folha, o galho, a raiz), se alguma reza deve ser feita nesse momento e se algum sentimento deve ser ressaltado ali” (p. 163-164).

Nesse sentido, os quintais se destacam como ambientes de ensino e aprendizagem, em virtude de ser espaço de cultivo de plantas medicinais, alimentícias e ornamentais, possibilitando a experimentação e o aprendizado (Mascarenhas, 2021). Contudo, para além dos quintais, Brito (2022) e Mascarenhas (2021) perceberam que, grande parte das vezes, não há um limite claro entre quintal e matas, fator que possibilita com que as crianças não necessitem “se afastar muito na mata a dentro para coletarem plantas quando lhes é solicitado” (Brito, 2022, p. 175-176).

Por fim, outro lugar de aprendizado são os ambientes de trabalho, sejam eles quintais, roças ou oficinas de artesanato. Na perspectiva de Silva (2012), “[...] as oficinas [...] são espaços de fazeres, saberes e aprendizagens, bem como o mestre artesão é um socializador de conhecimentos, com sua arte, constrói a cultura e a educação” (p. 73), pautadas em uma inventividade “manifesta nas situações cotidianas, na observação do trabalho dos mais velhos, em suas produções” (Jorge, 2022, p. 59).

Ao contrário da educação escolar, ainda calcada na transmissão de conhecimentos de quem sabe para quem aprende, nas práticas de educação não escolar não basta, apenas, que o mais experiente explique as etapas dos processos de trabalho ao menos experiente, quem aprende “precisa agir na prática e experimentar” (Brito, 2022, p. 170). Logo, essas educações outras pautam-se em outros formatos, primados e paradigmas de

¹³ De acordo com Mascarenhas (2021, p. 14), “A palavra emu é de origem *yorubá*, o termo é utilizado para designar bebida em geral, refere-se a cerveja, vinho e outras bebidas alcoólicas fermentadas, tais como vinho de palma, e outras bebidas de fabricação tradicional em países africanos”.

ensinar e aprender “deixando a mensagem de que o conhecimento como um todo, não deve vagar somente e livremente no éter da subjetividade teórica” (Gonçalves, 2017, p. 247).

4 Considerações Finais

As reflexões e o levantamento apresentados ao longo deste manuscrito materializam a dificuldade de se tentar produzir um conceito fechado sobre a educação não escolar. No primeiro momento do texto, foi possível perceber elementos que mostram as fragilidades dos conceitos já produzidos, os quais, em maior ou menor grau, desconsideram os contextos não urbanizados.

Cabe ressaltar que não estamos colocando em xeque a capacidade teórica dos autores clássicos que debatem educação não escolar, apenas estamos evidenciando que “nenhuma teoria pode ser tão boa a ponto de nos evitar erros” (Konder, 2008, p. 41). Tais fragilidades emergem em função do próprio movimento de produção do conhecimento científico, visto que a ciência hegemônica, grande parte das vezes, busca se apresentar como verdade universal e, principalmente, planificar e homogeneizar as situações, fatos e objetos que pretende conhecer.

O movimento de formular uma definição, por uma característica que lhe é imanente, acaba por limitar, findar e encerrar uma compreensão sobre algo, deixando elementos ‘de fora’. Em específico, quando se trata das educações não escolares é mais dificultoso ainda produzir um conceito que delimite o que ela é. Por esse motivo, ao invés de esforçar em produzir um conceito que dê conta de pormenorizar a educação não escolar, talvez seja mais prudente evidenciar que a característica que une as diferentes educações outras é o fato de elas ocorrerem fora dos espaços institucionalizados, o que lhes permitem liberdade de ação, criação, reprodução, cabendo aos diversos grupos de pesquisa, assim como o GEPTE, dar conta das variadas especificidades e particularidades, evidenciando a unidade do diverso.

Referências

BRITO, F. L. **A amorosidade essencial e o Bem Fazer: educação não escolar nas práticas de benzeção do Quilombo de Mata Cavalo**. 2022. 218f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

GONÇALVES, J. L. M. **Cartografia de saberes culturais de sobrevivência guajarina: estudo da Comunidade de Traquateua no Distrito de Guajará-Açu-**

Bujaru-Pará 2017. 262f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Pará, Belém, 2017.

GOHN, M. G. Educação não-formal: participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006, p. 27-38. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYdfQ/>. Acesso 04 set. 2023.

JORGE, G. L. S. **Mulheres negras líderes no médio Vale do Jequitinhonha: o saber como prática educativa por meio da educação não escolar**. 2022. 101f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MASCARENHAS, M. D. M. S. **A bebida emu: saberes e práticas educativas nas comunidades quilombolas África e Laranjituba- Moju/Abaetetuba-PA**. 2021. 96f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Pará, Belém, 2021.

MOURA, E. P. G.; ZUCCHETTI, D. T. Educação não escolar, universidades e educação popular: horizonte de novos desafios. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 2, 2009, p. 125-134. Disponível em <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4938>. Acesso 03 set. 2023.

MOURA, E. P. G.; ZUCCHETTI, D. T. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, v. 10, n. 3, 2006, p. 228-236. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6065>. Acesso 03 set. 2023.

MOURA, E. P. G.; ZUCCHETTI, D. T. Socialização escolar, educação não escolar e (con)formação de sujeitos. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 14, n. 2, 2014, p. 339-352. Disponível em <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4262>. Acesso em 03 set. 2023.

RIBEIRO, P. C. C. **Pedagogia da roça: cartografias de saberes culturais que orientam práticas de trabalho e relações sociais na roça de mandioca**. 2018. 224f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Pará, Belém, 2018.

SAVIANI, D. Entrevista: “A educação fora da escola”. Entrevista concedida à Marcos Francisco Martins. **Revista de Ciências da Educação**. Unisal - Americana-SP, ano XI, nº 20, 1ºsem2009, p. 17-27. Disponível em: http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_20.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SEVERO, J. L. R. L.. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 96, n. 244, 2015, p. 561–576. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SgHzCz9mYprkCV6RtTR368v/>. Acesso 04 set. 2023.

SILVA, C. S. Q. **Brinquedos de miriti: educação, identidade e saberes cotidianos**. 2012. 157f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

SILVA, J. L. **Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Coqueiro e seus processos educativos na construção da identidade territorial quilombola (Mirangaba-Bahia)**. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. Educação não escolar e universidade: necessárias interlocuções para novas questões. In: 30ª Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambú. **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**, 2007. p. 1-14. Disponível em <https://anped.org.br/sites/default/files/gt06-3417-int.pdf>. Acesso 02 set. 2023.



A SUBVERSÃO AO COLONIALISMO EXPRESSA NO PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE AGRONOMIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (CAMOSC)

Jenilson de Aguiar Bianco

(PPGEDU/UNEMAT) – jenilsonbiologia@hotmail.com

Jane Amorim da Silva

(PPGEDU/UNEMAT) – janeamorim@unemat.br

Jucileide Alves Ribeiro

(PPGEDU/UNEMAT) - alvesribeiro.jucileide@gmail.com

Laudemir Luiz Zart

(Docente no PPGEDU/UNEMAT) laudemirzart13@yahoo.com.br

GT 16: Trabalho e Educação

Artigo Completo

Resumo: O artigo é a reflexão dos estudos relativos à pesquisa exploratória, bibliográfica e documental para explicar as evidências e marcas da decolonialidade, expressas nas questões da reforma agrária, na resistência organizada dos/as camponeses/as pela democratização da terra, da ciência e da educação. Em relação ao engajamento e organização dos movimentos sociais do campo e as instituições de ensino superior na construção de agendas coletivas. Guiado pela seguinte questão problema: existem bases epistemológicas e políticas da pedagogia decolonial discutida por João Colares da Mota Neto (2016), e do pensamento da sociologia da libertação sob o prisma de Orlando Fals Borda no Projeto Acadêmico do CAMOSC? Concluimos que o projeto acadêmico do CAMOSC é um resgate de pedagogias invisibilizadas, de resistência, comprometido com as ausências.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia Decolonial. CAMOSC.

1 Introdução

Neste artigo analisamos o Projeto Acadêmico do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), que orientou a execução do mesmo na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres. O estudo teve como objetivo compreender e problematizar traços, marcas ou resquícios da decolonialidade, expressas no Projeto Acadêmico do CAMOSC.

Complementamos a exposição, com o entendimento que, a educação do campo, resultante das lutas dos movimentos sociais camponeses, é anticolonial, ao inserir povos subalternizados nos direitos de estudar, de acessar e produzir conhecimentos científicos pertinentes se constitui num paradigma decolonial.

Partimos do pressuposto que a política pública do PRONERA, caminha na perspectiva de um “novo paradigma”, como “paradigma outro”, na perspectiva de Mignolo, interpretado por Mota Neto (2016, p. 85). Configura-se em paradigma outro, porque desconstrói, cria e (re) cria conceitos significativos à crítica epistemológica da modernidade/colonialidade. Entendido também como promotor de espaços democráticos de criação de formas de pensamentos capazes de superar o eurocentrismo, por expressar uma episteme própria dos sujeitos e oprimidos em territórios subalternizados pelo latifúndio, pelo agronegócio e pela colonialidade moderna, promovidas na atualidade pelo capitalismo neoliberal.

Estimulados pela relevância dos temas discutidos nesta vertente, na disciplina Políticas Educacionais, Estado e Sociedade no Mestrado de Educação da UNEMAT e no grupo de estudos em Educação do Campo, vinculado ao Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho (Núcleo Unitrabalho) da Unemat, Campus de Cáceres-MT. Onde, ao discutirmos a colonização política, econômica e ideológica, através da mobilização da educação popular, dos movimentos contra-hegemônicos, surgiu a seguinte inquietação: será que há traços, marcas e/ou resquícios da pedagogia decolonial discutida por João Colares da Mota Neto (2016), com base no pensamento de Orlando Fals Borda, no projeto acadêmico do curso de agronomia dos movimentos sociais do campo (CAMOSC)?

Na obra destacada, caminharemos na perspectiva do conceito de decolonialidade, que designa o “questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade” (Mota Neto, 2016, p. 17). Assim, a educação popular, pensada como movimento, deve também ser considerada como um território de construção de um pensamento alternativo.

Mediados por esta questão, os dados discutidos no presente trabalho são resultantes da pesquisa bibliográfica e documental do tipo exploratória conforme Marconi e Lakatos (1990). Neste sentido, as reflexões se dão a partir da análise da caracterização geral do projeto acadêmico do CAMOSC, com foco na sua proposta pedagógica. Vale ressaltar

Realização

que, no percurso, temos o objetivo de responder à questão problema, em diálogo com a teoria e os conceitos (ideias) que se aproximam das reflexões contidas na obra de Mota Neto (2016), “Por Uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda”.

2 A Educação do Campo e os Movimentos Sociais

A educação do campo, segundo Caldart (2005), começou a ser pensada como paradigma e área de conhecimento após a mobilização e a organização dos movimentos sociais do campo. Começaram a reivindicar uma educação que atendesse as demandas e as necessidades dos/as trabalhadores/as no lugar de moradia e trabalho, e com uma concepção identitária coletiva, que representasse os interesses de desenvolvimento comunitário e coletivo. A partir dos próprios sujeitos das comunidades camponesas, de seus territórios, de suas escolas, de uma produção que valoriza a cultura e o protagonismo das/os trabalhadores/as rurais.

Os movimentos sociais do campo, conforme Sguarezi (2020, p. 18-19), perceberam o processo de colonização política, econômica e ideológica, do modelo de desenvolvimento vigente. Com isso, vem protagonizando, através da organização de empreendimentos econômicos solidários alternativos, e da própria educação, uma verdadeira transformação social silenciosa, paradigmática e pragmática. Silenciosa, porque não tem armas, não tem violência e minimiza a exclusão.

Paradigmática, porque exige o avanço das competências organizativas, interna em cada empreendimento solidário, gestado e gerido na e com a comunidade, que ao envolver agentes externos, como instituições de ensino, abrem possibilidades, para criação de redes de colaborações solidárias estratégicas, que possibilitam a consolidação do movimento. Pragmática porque requer o avanço das competências organizativas, internas em cada empreendimento e externas criando redes estratégicas que possibilitem a consolidação das iniciativas alternativas (Sguarezi, 2020, p.19).

3 Do PRONERA ao Projeto Acadêmico do CAMOSC

Durante o I ENERA, de acordo com Vuelta (2016), foi criada uma Comissão para apresentar ao III Fórum das Instituições de Ensino Superior em apoio à Reforma Agrária (novembro de 1997), uma proposta de educação para o Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF, o INCRA e o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades

Realização

Brasileiras). Esta Comissão demandou ao Governo Federal, um Programa que atendesse as necessidades de educação nas áreas rurais. Como pressão social daquele período, uma das medidas do Governo Federal, foi a criação do PRONERA no dia 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, e depois complementado pela Lei nº 11.947 de 16.06.2009 e pelo Decreto Presidencial nº 7.352 de 04.11.2010. Foi o início de uma nova forma de ofertar políticas públicas na área da educação para as áreas rurais. Assim, o Estado começou a reconhecer a diversidade existente no campo brasileiro, especificamente na área de Educação.

Vale lembrar que o conceito Educação do Campo se apresenta como um contraponto de forma e de conteúdo ao que no Brasil se denomina educação rural, conforme afirma Kolling, Nery e Molina:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político [...] (1999, p. 26).

Segundo consta no projeto acadêmico do (Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC, 2007), a Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, foi a entidade executora do curso de Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo com ênfase em agroecologia e socioeconomia solidária. Teve como lócus de funcionamento a UNEMAT - Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres-MT. As atividades teóricas eram desenvolvidas em um prédio situado a Avenida São João nº 458, Bairro Cavallhada. As atividades práticas laboratoriais aconteciam em espaços didático-experimentais da UNEMAT/Campus Universitário Jane Vanini. As atividades de campo, quando necessária, ocorriam em espaços como a estação experimental da EMPAER/Cáceres-MT, assentamentos da reforma agrária, empresas, mercados, unidades de produção de agroecológicas e de socioeconomia solidária (UPAS).

Para a realização do curso constituiu-se uma rede de entidades que estiveram envolvidas e/ou foram parceiras: Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (MDA/INCRA), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento do Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Comissão Pastoral da Terra (CPT). Cada

Realização

entidade tinha suas devidas responsabilidades e/ou atribuições. O movimento articulado de proposição e de execução, provocou um engajamento mútuo, político, social e epistêmico no processo da produção social do conhecimento. O processo de construção de conhecimentos, foi mediado pelo diálogo horizontal entre a universidade e a comunidade camponesa, representada pelos movimentos sociais do campo (Unemat, 2007).

Neste contexto, denominado de Curso de Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo, constitui-se como modalidade diferenciada de aprendizagem por seguir metodologias de práticas pedagógicas especiais e ser oferecido na forma de módulos, com calendário acadêmico específico e regime de ensino de alternância. Foi destinado a Jovens e Adultos/as com ensino médio ou equivalente concluído. Reconhecidos pelo INCRA como Assentados nas áreas de Reforma Agrária dos Estados de Mato Grosso, Rondônia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraná e Distrito Federal (Unemat, 2007).

Orientada pelo princípio da inclusão social, da democratização cognitiva, do espírito da ciência e da universidade que atenda às demandas de grupos sociais populares, a UNEMAT acolhe o desafio de substanciar processos formativos afirmativos que estão em consonância com práticas sociais que configuram os ideários e a organização dos movimentos sociais do campo. Podemos afirmar que a mobilização e a luta de resistência e de proposição dos movimentos sociais do campo estão em processo ativo de geração de uma cultura que se contrapõe aos encaminhamentos realizados pelo estado brasileiro quando instituiu a modernização do campo a partir dos anos 1960 (Unemat, 2007).

A modernização do campo brasileiro não considerou as diversidades dos contextos. Os saberes dos camponeses e dos agricultores familiares foram anulados. A relação do técnico com o agricultor foi unilateral e unilinear. O contexto modernizador gerou a expulsão do agricultor do campo, provocou o êxodo rural, negou a biodiversidade. A concepção de ciência dominante é simplificadora. Se as estatísticas mostram o crescimento do volume de produção agrícola, demonstram também a concentração da propriedade agrícola, da dependência da agricultura, da degradação ecológica, do empobrecimento do trabalhador do campo. Que excludente, que despreza os saberes e as experiências do camponês, a diversidade cultural e biológica (Unemat, 2007).

Portanto, este curso de graduação conforme Unemat (2007), foi proposto para atender demandas oriundas de trabalhadores/as do campo, em áreas assentamentos de reforma agrária, que pensando na manutenção da diversidade biológica, poderia conjugar

Realização

desenvolvimento socioeconômico via trabalho associado, produção-transformação de produtos agropecuários, aliada à proteção e conservação ambiental. Principalmente para atender às demandas específicas dos programas de reforma agrária, da agricultura familiar e camponesa, diante do potencial do modo de produção agroecológico em gerar trabalho e renda no campo.

4 Marcas de uma concepção decolonial no projeto acadêmico do CAMOSC

Analisamos o projeto acadêmico do CAMOSC, na perspectiva da pedagogia decolonial discutida por Mota Neto (2016). Defende a tese de que a concepção decolonial que se assenta em Paulo Freire, ao denunciar o colonialismo e a colonialidade e propor uma educação descolonizadora. Em Orlando Fals Borda releva a defesa de uma ciência social própria e desvinculada do euro-norte-centrismo dominante e a proposição de um projeto de sociedade participativa, baseadas nos valores socioculturais das populações originárias da América Latina. Temos nesta parte do artigo como foco as marcas da concepção decolonial evidenciadas no projeto acadêmico do CAMOSC.

Conforme Mota Neto

a concepção decolonial em Orlando Fals Borda se articula por meio da conjugação de sua trajetória como intelectual crítico sentipensante e contumaz reação ao colonialismo político e epistemológico, que o levam não somente a defender uma sociologia da libertação e uma epistemologia originária, a partir da educação popular, relacionada aos processos investigativo-participativos, no qual, estas deveriam contribuir para a superação do colonialismo epistemológico, para a construção de uma sociedade emancipada e livre (2016, p. 234).

Neste contexto o CAMOSC, surge como uma política pública, resultante de lutas, mobilizações, marchas e sangue derramado de trabalhadores, para a conquista de programas de financiamento da educação pública configurados no PRONERA. A partir das lutas organizadas, além de reivindicar o direito à terra, passa a reivindicar o direito a uma educação básica do campo, à formação tecnológico e à educação superior. E, neste contexto, é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto sujeitos na luta pela humanidade (Mota Neto, 2016, p. 176).

Tais políticas públicas construídas com e pelos/as camponeses/as organizados/as em movimentos sociais, são entendidas, ao analisar o projeto acadêmico do CAMOSC, como movimentos contra-hegemônicos, e, portanto, anticoloniais, uma vez que se colocam em confronto com a colonialidade. Através desta política pública, os

movimentos sociais do campo demandaram junto a UNEMAT, no ano de 2004, um curso de agronomia que formasse um/a agrônomo/a técnico-militante, comprometido/a com as necessidades dos assentados nos assentamentos dos estados de Rondônia, Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins e Minas Gerais que compõem o bioma Cerrado, conforme manifestações dos movimentos sociais.

Conforme Zart (2012):

O curso se caracterizou como de graduação na modalidade de bacharelado em agronomia e teve início em agosto de 2005, com 72 estudantes, e integralizou suas atividades com 48 estudantes em julho de 2010 ao completar 10 módulos de formação em alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). A própria ideia de alternância, constituiu para o processo formativo o desenho curricular de promoção da formação e da produção social de conhecimentos que pudessem ter aderência e estivessem ancorados com os contextos concretos da vida e do trabalho dos camponeses (p. 110).

A proposta pedagógica do CAMOSC, caminha para um “novo paradigma” ou como propõe Arroyo (2014) com o desafio de reconhecer “outros sujeitos”, re (criando) “outras pedagogias”. Um paradigma que recoloca no contexto de formação de educadoras/es pedagogias “esquecidas”, invisibilizadas, tornadas inexistentes, como aquelas que nascem no confronto às colonialidades.

O processo de articulação política e institucional com os movimentos sociais do campo, demandou pensar um currículo e curso como um todo, caracterizado num movimento decolonial, pensou-se “com”, coletivamente, e “não para”. O currículo fora realizado com a aproximação do método da pesquisa-ação aplicado no CAMOSC, com o desenvolvimento da sociologia libertadora trabalhada por Fals Borda nos processos de mudança social, nas epistemologias das ciências sociais, por meio da investigação-ação participativa, na educação popular, no ordenamento territorial e no socialismo autóctone (Mota Neto, p. 233).

Assim, tais movimentos se constituem como “fontes” ou “instituições originárias” que contribuem para pensar as ciências sociais, a educação popular e as sociedades [...] a partir de uma concepção decolonial e não eurocêntrica nos seus próprios termos (Mota Neto, p. 233). Neste sentido, segundo Zart (2012), o Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), foi a expressão das possibilidades de construção de ações contra-hegemônicas na universidade, envolvendo a experiência da UNEMAT, no processo de construção de um currículo adequado para as demandas dos Movimentos Sociais do Campo.

A proposta pedagógica do CAMOSC, ocorreu articulada com um “novo paradigma”, como “paradigma outro”. Que desconstroem, criam e (re) criam conceitos significativos à crítica epistemológica da modernidade/colonialidade. Entendido também como promotor de espaços democráticos de criação de formas de pensamentos capazes de superar o eurocentrismo. Expressar uma episteme própria dos sujeitos e oprimidos em territórios subalternizados pelo latifúndio, pelo agronegócio e pela colonialidade moderna, promovidas atualmente no século XXI pelo capitalismo neoliberal.

Deste modo, o paradigma decolonial, com a elaboração da sociologia das ausências, desvelou “outros sujeitos”, “outras pedagogias” negadas historicamente pela elite e, portanto, invisibilizadas. Emergiram “outras práticas” que pensam “relações outras”, que articulam o corpo com memórias das resistências, com as artes, com a partilha, com a mística, com o trabalho associado e com as lutas que articulam com o trabalho como princípio educativo, economia solidária, alternância educativa enquanto “pedagogias outras” e a educação popular. O que articula com Zart (2023), ao afirmar que economia solidária é a emergência de um modo de desenvolvimento que simboliza a superação da racionalidade colonizadora e modernizadora para a construção social de modo de desenvolvimento solidário e de cooperação.

Ainda nesta perspectiva, Ribeiro et al (2023), ao pesquisar a Pedagogia do Trabalho Associado e a Educação do Campo na Comunidade Quilombola de São Benedito, afirma que, há arranjos entre educação e trabalho produtivo, e estas estão fundamentados na pedagogia da alternância, que se entrelaçam na busca por uma educação que valorize e fortaleça a identidade cultural, a autonomia da comunidade e a integração entre trabalho e educação, valorizando as atividades produtivas e o trabalho coletivo.

Assim, em uma época em que a educação e, especialmente a didática e as propostas pedagógicas alternativas, reivindicam novos estatutos epistemológicos, rebeldes e insurgentes, o CAMOSC é compreendido como um movimento epistemológico que caminha na contramão do capitalismo, do colonialismo, do neoliberalismo e do patriarcado. É então, anticolonial, uma vez que se coloca em confronto com a colonialidade, pois traz a proposta de rever e reconstruir os pressupostos epistemológicos de um conhecimento autóctone, comprometido com uma ciência social útil na resolução dos problemas das populações mais pobres.

O que é problematizado e evidenciado por Bitencourt (2022), em sua pesquisa de pós-doutoramento, que discute a expansão e interiorização da Unemat, assim como as ações de ensino de graduação de modalidade diferenciada, desenvolvidas pela

Realização

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) ao longo de sua trajetória histórica de fortalecimento enquanto uma das Instituições de Educação Superior (IES) pública de Mato Grosso, o que permitiu a inclusão dos povos marginalizados, deste modo Bitencourt (2022), afirma que esse movimento pedagógico e político se aproxima do Pensamento Decolonial.

5 Considerações finais

O CAMOSC foi gestado das lutas sociais, dos movimentos sociais do campo, de gestão participativa e cogestionária. Expressa o exercício da democracia não somente para dentro da universidade ou para dentro do movimento social, mas na interação entre as diferentes organizações, e, é um desafio cognoscente importante. Não somente no sentido da gestão, mas na necessidade e na possibilidade de diálogo interdisciplinar, intercultural e intersubjetivo. Há a proposição de visualizar limites, mas também de quebrar com as estruturas fechadas. É neste sentido que o CAMOSC representou um desafio cognoscente, porque o processo de interação pedagógica é um potente meio politizador. Constituintes de “paradigmas outros”, conforme Mignolo (2003, p. 20 apud Mota Neto, 2016, p. 85), que conecta formas críticas de pensamentos emergentes. E, portanto, inconcluso, constantemente reconstruído.

As propostas pedagógicas do CAMOSC, são implicadas, pautadas na dialogicidade, na igualdade, equidade e respeito. Provocam para a criação de “modos outros”, de ser, pensar, estar, aprender, ensinar, produzir, consumir e de viver que ultrapassam fronteiras. E, portanto, por meio da interdisciplinaridade, são promotoras da interculturalidade crítica. Estas propostas se materializam na resistência ao colonialismo do “ser, do poder e do saber” (Mignolo, 2010) e “da natureza” (Alimonda, 2011).

Assim, constatamos que o projeto acadêmico do CAMOSC, é uma experiência de “giro decolonial” na universidade, nos corpos, nos modos de ser, de estar e de pensar o campo, a produção, o consumo, a comercialização, o ensino, a pesquisa e a extensão. Um pensar e fazer que evidenciou que uma “sociedade outra” é possível, por meio de uma “ciência outra” útil e comprometida com o desenvolvimento social, intelectual e econômico.

Referências

ALIMONDA, Héctor. **La colonialidad de la naturaleza**. Una aproximación a la Ecología Política. La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la Ecología Política, Buenos Aires: CLACSO. 2011. P. 21-58.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CALDART, Roseli; Mônica Castagna Molina (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1. (Coleção por uma Educação do Campo).

KOLLING, Edgar Jorge.; NERY, Irmão.; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. A Unemat e a pedagogia decolonial: possibilidade de aproximações por meio das reflexões sobre a sua história de expansão no Estado de Mato Grosso. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 778–802, 2022. DOI: 10.30681/rep.v13i3.6439. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/6439>. Acesso em: 9 out. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 2ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: **Ediciones del signo**, 2010. 126p.

MOTA NETO, João Colares da. **Por Uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016, 384p.

UNEMAT (Estado). **Projeto Acadêmico CAMOSC**-Curso de Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo. Cáceres-MT, dezembro de 2007. Disponível em: http://www.unemat.br/proeg/docs/2008/edital_003_2008_camosc_anexo_V Acesso dia: 08 dez. 2022.

RIBEIRO, Jucileide Alves; SILVA, Jane Amorim da; BIANO, Jenilson de Aguiar; ZART, Laudemir Luiz. Pedagogia do trabalho e a educação do campo: os arranjos entre currículo e saberes locais. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e392309, 2023. DOI: 10.30681/21787476.2023. E392309. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/11564> . Acesso em: 9 out. 2023.

SGUAREZI, Sandro Benedito. Autogestão e Economia Solidária: **Limites e Possibilidades**. Cáceres: Unemat Editora, 2020, 238p.

VUELTA, Raquel Buitrón. **A participação social na gestão de políticas públicas: o caso do Programa Nacional de Educação Na Reforma Agrária – PRONERA**. Enap. Trabalho de conclusão de curso-Especialização. Brasília-DF, 2016, 36p.

ZART, Laudemir Luiz. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC): interação da UNEMAT**

e de movimentos sociais do campo. 2012. 397 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP.

ZART, Laudemir Luiz. Modos de Desenvolvimento, Movimentos Sociais e Economia Solidária: Análise de Ações Coletivas nos Processos de Formação Social. **Revista de Estudos Sociais**, [S. l.], v. 24, n. 49, p. 193–206, 2023. DOI: 10.19093/res15057. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/view/15057> . Acesso em: 9 out. 2023.



ESTUDANTES MIGRANTES INTERNACIONAIS NA EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS: IMPLICAÇÕES SOCIOPOLÍTICAS (2017-2020)

Edgar da Silva Queiros

(UCDB) – edgar190799@gmail.com

Marcela dos Santos Ortiz

(UCDB) - marcelasortiz1@gmail.com

GT 16: Trabalho e Educação

Artigo Completo

Resumo:

O objeto desta pesquisa são as implicações sociopolíticas aos estudantes migrantes internacionais na Educação de Jovens de Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, no período de 2017 a 2020. Justifica-se esse recorte temporal por conta da lei nº 13.445 de 2017, a Lei de Migração. Já o ano de 2020 corresponde ao período da pandemia de covid-19. O objetivo é analisar as implicações sociopolíticas dos estudantes migrantes internacionais na EJA da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. É uma pesquisa quali-quantitativa, de caráter bibliográfico e documental. Ressalta-se que a Reme/CG apresentou desafios sociopolíticos, principalmente quanto à garantia do direito à educação nessa modalidade aos estudantes migrantes internacionais. Logo, deve-se pensar e fazer uma educação inclusiva socialmente e politicamente, além de libertadora, rompendo fronteiras de discriminação e subalternidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Estudantes Migrantes Internacionais. Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

1 Introdução

Esse artigo surge a partir de inquietações sociopolíticas diante da presença de estudantes migrantes internacionais na Rede Municipal de Ensino Campo Grande/MS. É fundamental que sejam evidenciados os conceitos a serem utilizados para o diálogo com os dados. Assim, entende-se por migrantes internacionais:

Qualquer pessoa fora de um Estado do qual ser cidadão ou nacional ou, no caso de apátridas, de seu país de nascimento ou residência habitual. O termo inclui migrantes que pretendem deslocar-se permanente ou temporária, para quem se desloca permanentemente regular ou com a documentação exigida, e àqueles que encontram-se em situação irregular. (OIM, 2019, p. 136).

Sendo assim, diversos são os fatores e causas que implicam na mobilidade humana/internacional, tais “[...]como exploração, guerras, conflitos étnicos e religiosos, mudanças climáticas, falta de recursos materiais, desejo de viver uma vida melhor e ter novas experiências culturais.” (Anunciação; Barbosa, 2021, p. 18-19).

Para a análise, elegeu-se o período de 2017 a 2020. Sendo que nesse recorte temporal inicial foi promulgado a Lei de Migração (nº 13.445), que é considerado um marco normativo nas garantias aos migrantes no Brasil. O ano de 2020 corresponde ao período pandêmico, que foi uma ameaça global grave, o vírus da Sars-Cov-2, um tipo de coronavírus.

Popularmente conhecido como Covid-19, que em março de 2020 foi considerado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) uma pandemia, sendo o Brasil, assim como diversos países, muito afetado.¹ Santos (2020) já sinalizava que a quarentena seria discriminatória e grupos com vulnerabilidade social sofreriam ainda mais neste período, isso porque a pandemia escancarou as diferenças impostas e reforçadas pelo capitalismo neoliberal, além da responsabilidade do Estado para responder às emergências necessárias, evidenciando que as “[...]respostas que os Estados [deram] à crise [variavam] de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação às emergências [...] anunciadas como de ocorrência.” (Santos, 2020, p. 32).

Dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA)², coordenador pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), aponta que em 2017 foram registrados 374 migrantes internacionais em Campo Grande/MS, em 2020 foi registrado 528 e em 2022 registrou 859. É possível verificar o aumento nos últimos anos nessa localidade, sendo a maioria oriundos da Venezuela, Haiti e Paraguai.

Assim, busca-se analisar as implicações sociopolíticas aos estudantes migrantes internacionais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Ao realizar a investigação é possível perceber como vem sendo garantido (ou não) esses direitos educacionais e ainda sinalizar quais são os possíveis desafios tanto no campo social, quanto às políticas educacionais.

Diversos são as transposições de barreiras que os migrantes enfrentam durante esse fenômeno.

O contexto de mudança, de negociação de direitos, de desigualdade social, dentre outras, são alguns dos enfrentamentos vivenciados pela população migrante que, através desse formato de educação, torna-se mais

¹ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos..> Acesso em 23 de fev. de 2022.

² Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNDFiODhmMjUtNmRiNy00MWMzLThjOTAtZTdlZGZjZmViZjglIiwidCI6ImVjMzU5YmExLTYzMGI0NGQyYi1iODMzLWM4ZTZkNDhmODA1OSJ9&pageName=ReportSection9b3637a54858b0741fea>. Acesso em: 02 de fev. de 2024.

transformadora no sentido de formar um migrante consciente de seus direitos e não submetido a condições exploratórias na nova realidade. (Giroto; Paula, 2022, p. 140).

A pesquisa é de caráter quali-quantitativo, por meio do procedimento bibliográfico e documental. Foram consultados documentos oficiais do estado brasileiro e de Campo Grande/MS, livros, dissertações, dados fornecidos pela prefeitura e artigos para compor a presente discussão. Parte-se do princípio que “Ao pensar a educação (seja ela escolar ou social), anseia-se pela garantia de uma inserção social dessas pessoas que migram por meio de conhecimentos e de formações que possibilitem acesso ao trabalho e maior compreensão dos direitos garantidos” (Giroto; Paula, 2021, p. 41).

2 O direito à educação aos estudantes migrantes internacionais nas políticas públicas brasileira

O direito à educação é instituído nos documentos oficiais brasileiros, assim como na Constituição Federal de 1988. Esse direito estende-se também aos migrantes internacionais, considerados como estrangeiros até 2017 no instrumento jurídico. O Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815) esteve em vigor por 37 anos no Brasil, até que em 2017 foi revogado pela Lei de Migração.

Diante dos muitos anos do Estatuto do Estrangeiro que faltava em garantias humanitárias, cabe à Lei de Migração alterar esse cenário aos migrantes internacionais, viabilizando meios para materialização dos direitos sociais, para mudança cultural sob os estigmas trazidos pela antiga lei migratória. (Queiros; Silva, 2023, p. 227).

Em síntese, Araújo (2021, p.177) aponta que a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescentes de 1990, a Lei de diretrizes da Educação de 1996 e o Plano Nacional da Educação de 2014 asseguram o direito de todos à educação, numa perspectiva de universalidade. Portanto, o direito à educação é para todos, no entanto, mesmo diante dessa garantia social, desafios podem estar presentes no contexto das políticas educacionais.

Quanto à educação, a Lei de Migração de 2017 assegura no artigo “Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes” que garante o acesso à educação. Também transcrito no Art. 4º “X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.” (Brasil, 2017).

Queiros e Silva (2023, p. 226) apontam que ante a Lei de Migração e demais políticas educacionais brasileiras, há o dever na garantia da educação, em propor condições para que todos, inclusive os migrantes internacionais, sintam-se acolhidos,

reconhecidos, gozem do direito à educação. Com isso podemos dizer que são essenciais que medidas políticas sejam tomadas a fim de garantir uma educação inclusiva.

Em relação ao período pandêmico, principalmente quanto à educação aos estudantes migrantes internacionais, houve um “[...]entrate à garantia do direito à educação, tendo em vista que potencializou as desigualdades já existentes entre estudantes, sobretudo as desigualdades condicionadas pela situação de classe, renda, nível socioeconômico” (Araújo, 2021, p. 180).

Por ser inserido no rol jurídico brasileiro, deve ser assegurado e garantido sua atuação no cotidiano escolar tanto aos brasileiros quanto aos migrantes internacionais.

3 Migração internacional e as implicações na Educação de Jovens e Adultos

Quando analisa-se a modalidade Educação de Jovens e Adultos no Brasil é possível se deparar com discussões e questionamentos sobre como está sendo garantido esse direito social e quais são possíveis implicações. Como sinaliza Chagas (2020), muitos dos/as alunos/as que recorrem a EJA para a conclusão de seus estudos se deparam com preconceito social como resultado de uma imagem.

[...] marginalizada, sendo aquele que pouco aprende, pobre, que não possui uma cultura suficiente ou inferior, considerado um sujeito com habilidades insuficientes para atuar em diferentes ambientes, já que não sabem ler ou escrever. A EJA é marcada por uma trajetória de domínio da classe dominante sobre a classe dominada. (Chagas, 2020, p.3).

Em meados da década de 1960, por intermédio de mobilizações populares, é que a EJA obteve visibilidade. Houveram movimentos políticos que inflaram a participação das classes populares, pois esses sujeitos desejam ser partícipes ativos na obtenção de direitos sociais.

Entender esse processo da educação voltada a esse público é importante pois "Esse adolescente-jovem [...] ao chegarem às escolas não levam um mal-estar apenas às salas de aula, mas confortam os ideários de igualdade, inclusão e democracia com necessidade de controle [...]." (Arroyo, 2013, p. 226).

Considera-se essencial a discussão sobre a educação de jovens e adultos e as migrações. Em uma revisão de literatura sobre a temática educação e migração,

[...] observou-se que o preconceito com pessoas migrantes e negras é consideravelmente presente na sociedade e nas instituições educacionais. Dessa forma, as pesquisas também apresentaram abordagens que defendem uma educação com postura antirracista e inclusiva. (Giroto; Paula, 2022, p. 147).

Giroto e Paula (2022) apontam também que o preconceito que ocorre com migrantes e negros, não só se apresenta na sociedade civil, como adentra as instituições escolares, por isso, sinalizam para que sejam pensados modos de educação e abordagens do processo educativo que defendam uma ação e postura antirracista e inclusiva como território de formação crítica, salientando especificamente que por ser a EJA.

A EJA apresenta-se como alternativa de retorno/ingresso à educação aos adultos migrantes internacionais, já que esses sujeitos por diferentes motivos não realizaram o processo educativo em idade adequada, e que, portanto, tem essa oferta na modalidade como meio de acesso ao saber, ao conhecimento, à formação para vida e para o trabalho.

[...] é necessário procurar construir o programa dos cursos baseado no princípio do diálogo, que permitirá uma maior participação de coordenadores, professores, alunos e funcionários - de todos os sujeitos, enfim, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem - e que tem por finalidade propor um ensino de qualidade, visando à formação consciente dos cidadãos. (Vargas, 2003, p. 126).

A EJA é uma modalidade instituída no art. 4 da LDB de 1996, que trata da “VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;” (Brasil, 1996). Entretanto, é incluída neste documento como integrante do nível da educação básica. Giroto e Paula (2022, p. 146) asseveram que “ao considerar os(as) jovens e adultos vinculados à Educação Básica, tem-se mais um marcador de minoria.”

Mesmo diante de uma diversidade étnica-cultural no Brasil, a educação deve pautar-se na pluralidade de seres/saberes. Assim,

Se é impossível termos um perfil único e homogêneo desse grupo, de norte a sul do País, quanto a seus costumes, linguagens, religiões, cor de pele, origem familiar, tradições, sexo e gênero, pode-se afirmar que o que os assemelha é a *negação ao direito* à escolaridade na idade apropriada. (Vargas, 2003, p. 122).

Precisa-se entender a EJA como essencial para formação de sujeitos que sejam cidadãos e tenham acesso a conhecimento de seus direitos e também acesso ao mundo do trabalho, obviamente que as decorrências do sistema capitalista incorre por vezes na subalternização e exclusão desses sujeitos, e essa realidade tem implicações ainda mais presente na vida dos migrantes internacionais.

[...] as reações por parte das pessoas a esses migrantes apresentam-se negativas, como preconceito, discriminação e até exploração trabalhista. A dualidade mostra que, embora os imigrantes tenham seus direitos expressos e garantidos legalmente, a realidade é que esses direitos e garantias não se manifestam plenamente como em parâmetros legais. (Dias, 2021, p.22).

Neste sentido o autor Miguel Arroyo (2003) corrobora quando diz que o olhar do educador/a da instituição escolar na EJA precisa observar quem são esses sujeitos, onde estão inseridos, sua condição econômica e participação social, buscando ampliar a visão desses sujeitos-estudantes para além de muros escolares, podendo “[...] superar olhares demasiados escolarizados que em pouco ajudam a entender quem são [os sujeitos], de que lugar-ou sem lugar – lhes é reservado nessa ordem ou desordem social urbana.” (Arroyo, 2013, p. 224).

Pensar em práticas pedagógicas inclusivas e democráticas, perpassa por formações que sejam “[...] antixenocratas, [que]coopera para uma Educação de Jovens e Adultos que dê visibilidade às identidades de migrantes negros/as e, com isso possibilita uma formação intercultural e crítica.” (Giroto; Paula, 2022, p. 147).

Em relação à proposta de Paulo Freire no processo educacional da EJA aos migrantes internacionais, Giroto e Paula (2022, p. 142), entendem que “se trata de uma metodologia eficaz em tempo reduzido, além de ser política e formar cidadãos e cidadãs integrais e não apenas conhecedores(as) da palavra.”

Assim, a formação desses estudantes deve pautar-se na visão crítica do mundo, na ampliação dos conhecimentos e na consciência de/pela realidade no país em que se encontra.

As proposições educacionais de Paulo Freire são importantes sinalizadores para uma prática libertária, pois compreende o processo de ensino não apenas como decodificar símbolos gráficos e ensino de conhecimentos/saberes, mas pretende uma educação com propósitos de viabilizar uma existência humana livre, de modo que os sujeitos sejam capazes de realizar suas interações, vida econômica, sociocultural, política e ética. (Freire, 1967).

A educação libertadora proposta por Paulo Freire busca estabelecer-se nas relações e processos educativos e sinaliza a importância de ser considerado a bagagem cultural que os jovens e adultos levam ao ambiente escolar. Aqui utilizamos a metáfora de “bagagem”, para ilustrar que os/as alunos/as migrantes carregam consigo sempre conhecimentos/saberes construídos ao longo de suas histórias de vida, marcas e identidades e também as vivenciadas por seus grupos sociais.

Por isso, o diálogo é apresentado por Freire (1967) como pensamento-ação que se apresenta enquanto construção que essencialmente necessita de responsabilidade social, ética e política na análise de problemáticas e suas ações, de modo que não ocorra negação

de saberes/conhecimentos ou apenas transferência das mesmas. Defende a segurança na argumentação e a opção da prática do diálogo e não da polêmica.

Neste sentido, Arroyo (2013, p. 155) sinaliza modos quando diz que “Reconhecer os educandos e tentar um diálogo instigante exige que como docente recuperemos nossa própria condição de sujeito de experiências, de indagações e de diálogos”. Logo, é a partir desse reconhecimento enquanto sujeito educacional, que o/a docente e as instituições de ensino precisam pensar na Educação para Jovens e Adultos e entender que a mesma é carregada por múltiplas indagações, diversificados significados e que o direito à educação, a saberes e conhecimento não deve ser negado aos educandos.

4 Estudante migrante internacional na EJA da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS

Nessa seção é analisado as políticas educacionais para os estudantes migrantes internacionais na EJA da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Destaca-se no âmbito nacional, tendo em vista o regime de cooperação, há políticas para esse público, cabendo então ao município adequar suas políticas.

Queiros (2023), com dados do Sismigra de 2021, apresenta que de 2017 a 2021 houveram 900 migrantes internacionais em Campo Grande/MS, sendo que 477 possuíam mais de 25 anos, não foi possível encontrar a escolaridade desses indivíduos, o que dificulta compreender se estavam com a escolarização na idade certa ou não, conforme a legislação brasileira.

Em consulta a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (Semed/CG), por meio da Divisão de Educação e Diversidade (DED), foram apresentados dados do quantitativo de matriculados e as políticas educacionais da instituição.

Confira a quantidade de alunos matriculados no período de 2017 a 2020 na EJA da Reme/CG.

Tabela 1 - Quantidade de alunos migrantes internacionais na EJA, por nacionalidade e ano, na REME/CG (2017-2020)

	2017	2018	2019	2020
Equador	1	-	-	-
Japão	-	1	-	-
Paraguai	4	5	8	6
República do Haiti	4	1	4	3
Total	9	7	12	9

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da Semed/CG. (SEMED, 2022).

Observa-se que houve um aumento em 2019, e uma presença de estudantes migrantes internacionais maior de oriundos do Paraguai e Haiti, países considerados “em desenvolvimento econômico”. Mesmo sendo baixo o quantitativo, observa-se que houve alunos matriculados e que é uma realidade os estudantes migrantes internacionais na EJA desta localidade.

A tabela 2 apresenta essa quantidade nas escolas do campo³:

Tabela 2 - Quantidade de alunos migrantes internacionais nas escolas do campo por ano na REME/CG (2017-2020)

	2017	2018	2019	2020
Quantidade nas escolas do campo	2	2	4	4

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da Semed/CG. (SEMED, 2022).

Ressalta-se que não apenas na cidade, mas houve estudantes migrantes internacionais na educação do campo, sendo outro marcador de análise para pesquisas sobre a temática (migração internacional e educação do campo). Não foi disponibilizada a origem desses indivíduos matriculados nas escolas do campo.

Diante desses dados, sublinha-se que “Além da garantia da matrícula é necessário, mais uma vez questionar quais serão as condições ofertadas pelo poder público para que as escolas consigam efetivar a inclusão dos estudantes migrantes internacionais nas escolas.” (Araujo, 2021, p. 177).

A Semed dispõe de duas políticas educacionais para os estudantes migrantes internacionais. A Deliberação CME/MS nº 1.263, de 4 de outubro de 2011, que “Dispõe sobre a matrícula de aluno estrangeiro no ensino fundamental e médio do Sistema Municipal de Ensino – Campo Grande – MS.” (Campo Grande, 2011).

O art. 1 desta deliberação aponta que “As instituições de ensino que oferecem o ensino fundamental e médio deverão receber os pedidos de matrícula dos alunos estrangeiros, de acordo com o disposto nesta Deliberação.” (Campo Grande, 2011). Vê-se que não considera a modalidade da EJA nesse processo. O art. 3 e 4 apontam a apresentação de documentação em língua estrangeira e se necessário de tradução oficial, com prazo de 60 dias para o processo de classificação do aluno.

Há uma grande falha no documento ao não considerar o adulto como indivíduo de direito à educação, embora observa-se nos dados que existem matriculados neste período (2017-2020), como também de constar nos documentos oficiais brasileiro, não se sabe se

³ Estão também no campo, embora não seja foco dessa análise, trouxemos o cenário educacional e possibilitamos percepções diante dessa investigação.

de fato esse direito foi garantido a esses estudantes migrantes internacionais na EJA, e aqui compreendemos o direito como acesso, gratuidade, qualidade, gestão democrática, e a permanência na escola.

Entende-se a educação enquanto processo que considera diferenças e tem como princípio a democratização e a cidadania. Então, é necessário ter um olhar sensível a parte da população que compõe os grupos de escolares, como é o caso de jovens e adultos.

Freire (1967) considera que a partir de si os sujeitos se compreendem no mundo e “[...] deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalistamente a uma realidade desumanizante.” Freire (1967, p. 60).

Dias (2021) sinaliza em seus estudos que ainda há a necessidade de ações políticas, que considere os imigrantes, e possibilite que os mesmos possam usufruir de seus direitos, destaca também o papel da instituição escolar, uma vez que a escola é lócus importante para a inclusão desses indivíduos permitindo através de processo de integração, interação e relacionamentos dos sujeitos e a aprendizagem escolar.

Entende-se que:

Quando a educação é inclusiva, ela promove a emancipação e possibilita maior inserção social, seja unicamente pelo convívio, seja pela formação que garante o acesso à cultura brasileira, à nossa língua, à melhoria da comunicação, a melhores condições de vida e ao trabalho. (Giroto; Paula, 2021, p. 52).

A Deliberação CME/MS nº 1.263 de 2011 foi revogada pela Deliberação CME/CG/MS nº 2.527, de 6 de maio de 2021. A normativa em voga “dispõe sobre o direito de matrícula de crianças, adolescentes e adultos migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, na educação básica do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.” (Campo Grande, 2021).

Consta no documento a garantia ao estudante migrante internacional adulto à matrícula na REME/CG, sem nenhuma discriminação, assim como deverá ser facilitado a matrícula independentemente da situação ou ausência de documentação. O ingresso deverá ser realizado por meio de avaliação e classificação, embora não haja especificidades de como as escolas irão proceder com esse processo.

No período analisado, de 2017 a 2020, houve uma contradição nos documentos oficiais brasileiro e do município de Campo Grande/MS (Deliberação CME/MS nº 1.263 de 2011) em relação ao direito à educação aos estudantes migrantes internacionais adultos da EJA. “Logo, ausência da criação e implementação das políticas educacionais, considera-se também como uma ação política.” (Queiros, 2023, p. 134).

Espera-se a real efetivação dessas leis e que os governantes procedam com ações cada vez mais eficientes, pautadas em Direitos Humanos, no acolhimento, regularização e inserção desses indivíduos no cenário brasileiro, levando em conta a presença cada vez maior desses indivíduos e os diversos aspectos sócio-político-cultural. (Queiros, 2023, p. 135).

Destaca-se que outras discussões e aprofundamentos podem ser realizados em relação à formação dos estudantes migrantes internacionais na EJA da Reme/CG.

5 Considerações finais

A educação necessita pautar-se na construção de saberes que dialoguem com a realidade desses indivíduos, que considerem suas identidades e tenham a inclusão e o acolhimento como meio do fazer educacional. Essas mudanças no quadro social do Brasil revelam através dos dados que o alto fluxo migratório no país e, portanto, apresenta a necessidade de haver mais estudos e ações voltadas para esse público específico, como é o caso da educação e migração.

O documento vigente na Rede Municipal de Ensino (Reme/CG) até 2021 (a Deliberação CME/MS nº 1.263/2011) não considerava a modalidade da EJA aos migrantes internacionais, em desalinho com as normativas nacionais. Não foi possível identificar se houve a negação do direito à educação nesse período analisado, embora houvesse a contradição no documento.

Logo, deve-se pensar e fazer uma educação inclusiva socialmente e politicamente, além de libertadora, rompendo fronteiras de discriminação e subalternidade.

Referências

ANUNCIÇÃO, Clodoaldo Silva da; BARBOSA, Claudia de Faria. Direitos Humanos e desenvolvimento: representações sociais de estudantes sobre o fenômeno migratório e suas implicações na sociedade. In: SANTOS, Maria Luiza Silva; ANUNCIÇÃO, Clodoaldo Silva da (org.). **Migrações e Refúgio: identidade, economia e legislação em debate**. Ilhéus: Editus, 2021. Cap. 1. p. 15-41.

ARAUJO, Isabella de Meira. **Acesso à escola para migrantes internacionais na educação básica: uma análise das políticas de distribuição de oportunidades educacionais em Curitiba/PR**. 2021. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

ARROYO, Miguel Gonzales **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017b.

CAMPO GRANDE. Deliberação CME/CG/MS nº 2.527, de 06 de maio de 2021. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças, adolescentes e adultos migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, na educação básica do Sistema Municipal de Ensino. **Diogrande**: Campo Grande, MS.

CAMPO GRANDE. Deliberação CME/MS nº 1.263, de 04 de outubro de 2011. Dispõe sobre a matrícula de aluno estrangeiro no ensino fundamental e médio do Sistema Municipal de Ensino. **Diogrande**: Campo Grande, MS.

DIAS, Victoria Rackel Aguiar. **O direito à educação escolar dos imigrantes e refugiados no Brasil na perspectiva dos Direitos Humanos**. 2021. 31 f. Monografia (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiania, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 59ª ed. 2022.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Migrantes no Brasil e práticas educativas na educação de jovens e adultos. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Bahia, v. 09, n. 05, p. 135-148, jan. 2022.

GIROTO, Giovani. **(Sobre)vivências migratórias**: narrativas haitianas sobre acolhida, educação e inclusão. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. 176 p.

OIM, Organización Internacional Para Las Migraciones. **Glosario de la OIM sobre Migración**. 34. ed. Ginebra: Organización Internacional Para Las Migraciones (OIM), 2019. 257 p. 130.

QUEIROS, Edgar da Silva; SILVA, Celeida Maria de Costa Souza e (org.). Estatuto do Estrangeiro e a Lei de Migração (Lei 13.445): implicações no campo das políticas educacionais aos estudantes migrantes internacionais. In: MUNDIM, Maria Augusta Peixoto *et al.* **Direito à educação e à diversidade**. Campinas: Cedes, 2023. p. 218-230.

QUEIROS, Edgar da Silva. **Política Educacional para o estudante migrante internacional dos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2017/2020)**. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2023.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. **Relatório de acompanhamento – escolas**. Divisão de Educação e Diversidade – DED. 31 de maio de 2022. Campo Grande/MS.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

VARGAS, Sonia de. Migração, diversidade cultural e educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 26, p. 113-131, jan. 2003.



POLÍTICAS SOCIAIS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS: UMA ANÁLISE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Edjane da Silva Barbosa Corrêa
(ICHS/UFMT) edjane.correa@hotmail.com

Giselle Ingrid Mendes
(SME/Cuiabá) giselleingrid@live.com

Raisa Rachid Jaudy
(ICHS/UFMT) raisarj12@gmail.com

GT 16: Trabalho e Educação

Artigo Completo

Resumo:

Esse artigo discute políticas sociais para educação superior no Brasil. Visa apresentar o aprofundamento nos estudos sobre os encaminhamentos que as políticas sociais voltadas para este nível de ensino vêm tomando diante da Pandemia do covid-19. As análises são reflexivas onde abordam-se, as transformações políticas e sociais que ocorreram a partir da década de 90 e seus rebatimentos no momento atual, visto que no discurso do presidente nega-se a crise sanitária, mas tem como pano de fundo a reestruturação do capital. O estudo faz parte de uma pesquisa bibliográfica, e documental em que o material para análises foram: relatórios e notas recentes do CFESS, que trazem o posicionamento do Serviço Social acerca da atual conjuntura. Esse levantamento foi realizado parcialmente para elaboração do projeto de pesquisa de mestrado, vinculado ao programa de pós-graduação em políticas sociais da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Como análise inicial percebeu-se que as transformações ocorridas a partir da década de 90, com a mercantilização do ensino superior culminaram no período histórico atual, (ensino remoto emergencial) e com maior situação de precarização do ensino superior público.

Palavras-chave: Políticas sociais. Mercantilização do Ensino Superior. Ensino Remoto Emergencial.

1 Introdução

Este trabalho tem como enfoque aprofundar os estudos sobre as políticas sociais no ensino superior do Brasil. Para isto, iniciou-se a discussão a partir da década de 1990, por considerar que este período foi de maior vínculo do Serviço Social e com as discussões acerca das demandas para o mercado de trabalho, da organização política dos assistentes sociais no conjunto CFESS/CRESS. E ainda pelo discurso do orçamento e financiamento público e sobre a formação profissional em serviço social, da elaboração das Diretrizes curriculares da ABEPSS, que propõem as políticas sociais centradas na defesa da questão social.

Assim, a proposta não é apresentar as origens das políticas sociais, mas partir da década de 90, por ser considerado o período em que essas políticas voltadas para o ensino superior vão dá o ponta pé inicial para o que atualmente enfrenta-se nesta modalidade de ensino.

Desse modo, na sequência discute-se a mercantilização do ensino superior, com a expansão e outras políticas sociais que propuseram a democratização deste ensino, mas na realidade, trazem como pano de fundo a venda de serviços educacionais. Sendo que isto transformou o direito a educação numa disputa da educação como mercadoria.

A seguir apresenta-se uma análise do ensino superior público no momento atual, em que a pandemia da covid 19, impôs de forma emergencial pela a impossibilidade de planejamento em médio prazo, o ensino remoto emergencial.

Considera-se que a mercantilização do ensino superior que iniciou na década de 1990 abriu espaço para a utilização de verbas públicas no ensino privado, deixando as margens o ensino superior público. Na atualidade o ensino remoto emergencial reflete estas dificuldades: corte de verbas, precarização do trabalho docente; precarização das condições dos discentes, acesso, permanência, evasões, etc.

Por isto, acredita-se na necessidade de maiores análises acerca das estratégias adotadas pela as instituições representativas que defendem a educação como direito social, pensada a partir da questão social e que está inserida numa sociedade de classes e interesses antagônicos.

2 Políticas sociais na década de 1990 no Brasil: a educação superior em questão

O período de 1985-1988 foi de redemocratização do Brasil. Um período de muita produção intelectual dos defensores de um país mais igualitário, muitos projetos foram elaborados para viabilizar essa redemocratização, não vamos romantizar o período, mas devemos reconhecer que sim, alguns direitos foram inscritos na constituição federal de 1988 dos quais, um deles foi a educação laica, gratuita e de qualidade.

O nosso período histórico de análise inicial é a década de 1990, justamente porque com esse discurso de democratização do ensino superior, os projetos colocados em prática negaram aqueles direitos conquistados anteriormente na constituição federal de 1988. Para especificar melhor o período foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC onde via-se gastos com políticas sociais como desnecessários.

Essa concepção não é neutra, o foco da política de FHC, foi o crescimento econômico, período conhecido como neoliberalismo. Sobre as ideologias neoliberais, estado e classes sociais, Galvão (2003), faz a seguinte observação: “enquanto ideologia, movimento intelectual e político, o neoliberalismo se caracteriza por dois postulados fundamentais a apologia do livre mercado e as críticas das intervenções estatais oferecendo a burguesia novas frentes de acumulação de capital” (GALVÃO, 2003, p. 80).

Essa apologia entra em choque com as lutas sociais porque na contradição própria do sistema capitalista que fez emergir as políticas sociais, o papel do mercado é assumido como regulador das relações sociais e o papel do Estado mínimo, resume-se “a fornecer a base legal com a qual o mercado pode melhor, maximizar os “benefícios dos homens” (BEHRING; BOSCHETTI, 2016, p. 56).

É assim que se fragiliza a materialização de políticas sociais, porque estas necessitam da intervenção do Estado, o qual não se interessa nesse tipo de intervenção, antes quer passar essa responsabilidade para a sociedade civil de se autorregular às necessidades do mercado.

Na década de 1990, esse pensamento fundamentou as ações do governo em termos de políticas sociais voltadas para a educação superior e o que isto representou? Representou que na prática o governo federal fez cortes de investimentos nesta área.

Essas minimizações do papel do Estado possibilitaram reformas na educação voltadas às políticas públicas, mas com poucos gastos sociais. Isto porque as políticas sociais obrigatoriamente necessitam está voltadas para resolver questões relacionadas às expressões da questão social, em determinada área. No caso da educação superior, o que se teve foi um amontoado de políticas que visaram não resolver essas expressões, mas em ampliar a concorrência entre setor público em privado.

Pereira (1998) demonstra que ocorreram mudanças na organização e gestão do Estado, que passou a ter uma administração gerencial. E como estratégias analisaram os serviços exclusivos e não exclusivos e a produção de bens e serviços. Nesse contexto a educação é considerada um serviço não exclusivo e por isso pode ser ofertada pelo setor privado e não estatal.

A partir dessa postura inicial do Estado tem-se início o processo de mercantilização do ensino superior no Brasil, com o banco mundial-BM à frente e com vistas à expansão do ensino privado e privatização do ensino superior público.

Ainda que de início não esteja tão evidente em toda ação há uma intencionalidade “uma concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir,

Realização

o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história” (TONET, 2016, p. 24).

As políticas sociais mesclam concessões e conquistas, as conquistas advêm da pressão popular, e as concessões do Estado, porque este assume algumas reivindicações, não por que é benevolente, mas por que tem essa função de gestor dos conflitos sociais.

Foi nessa perspectiva que elaboraram projetos sociais. Mediram-se os conflitos sociais sobre o avanço econômico. O papel do Estado na década de 1990 foi de gerenciador com direcionamento de que o mercado tivesse a possibilidade de ampliar acumulação do capital.

A partir dessa análise já se percebe a contradição própria do sistema capitalista. Ao mesmo tempo em que as políticas sociais são inseridas como conquistas jurídicas e como produto histórico das lutas da classe trabalhadora pela universalização de direitos sociais, como a saúde, educação, moradia, etc. Ela por outro lado é também usada como manutenção da força de trabalho no processo de exploração capitalista, e para isto constitui-se um sistema de mediações que possibilitem articulações diversas para a reprodução das relações de exploração do trabalho (FALEIROS, 1980).

Isso coloca em entre outras a questão do ensino superior como espaço de disputa mercantil, possível de ser comercializado no setor privado, o que foi paulatinamente se concretizando nos anos seguintes, nos governos posteriores.

3 Mercantilização da educação superior no Brasil

Nesta discussão reflete-se sobre o período de efetiva mercantilização do ensino superior que compreende 2003-2016 do governo de Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, pois este foi o momento do ideário de democratização que virou sinônimo de *expansão*. Foi nesta expansão do ensino superior que as políticas sociais, deram lugar as políticas públicas que viabilizassem a disputa do ensino superior como mercadoria e não com direito social, pois o foco da privatização do ensino superior ficou mais evidente.

Sob o discurso de envolver o conjunto da sociedade na construção desse processo, o referido governo pegou reivindicações antigas, dentre elas: maior acesso ao ensino superior, ensino gratuito e de qualidade, sistema de avaliação que apontasse erros e soluções, maior assistência estudantil. Porém, converteu seu real sentido nos interesses do capital financeiro, sendo necessário observar que tal política do governo federal é praticada com a conivência de classes dominantes locais (NOMERIANO; MOURA: DAVANÇO, 2021, p.06).

Com essa proposta de maior acesso ao ensino superior no governo de Lula inicia-se o processo de expansão como estava prevista pelo Banco Mundial, de democratização do ensino virou sinônimo *de* democratização da competição pela educação como mercadoria.

No Governo do Presidente Jair Bolsonaro, intensificada pela lógica ultraliberal e ultraconservadora operacionalizam-se o avanço da pauta privatista e o ataque mais agressivo à classe trabalhadora, incluindo aqui o acesso dos trabalhadores e seus descendentes ao direito à educação, especialmente em tempos de pandemia do Covid-19 em território brasileiro.

Há uma reengenharia trabalhista que no início do covid-19 em março de 2020, segue-se novos ataques ao trabalho, destacamos: a Medida Provisória n. 936/2020 que permitiu a redução de salários e jornada, bem como a suspensão do contrato de trabalho durante a pandemia do covid-19, com negociações por fora dos sindicatos (BRASIL, 2020); e inicialmente o auxílio emergencial que era de R\$ 600,00 e passou a ser em 2021: para quem mora sozinho R\$ 150,00; famílias com mais de uma pessoa e que não são chefiadas por mulheres R\$ 250; famílias chefiadas por mulheres: R\$ 375, destinado aos trabalhadores informais, autônomos e desempregados.

O drama continua também na educação, principalmente na educação superior com ações do Ministério da Educação, que intensificou em tempos de pandemia a mercantilização da educação. Há ainda uma ressignificação da universidade e uma desconstrução da sua autonomia, considerando o recente ataque com a Medida Provisória nº 979, de 09/06/2020, de designação pelo MEC de reitores e vices pró-reitores nas federais, durante a pandemia (BRASIL, 2020), sem possibilidade de escolha democrática na instituição (a qual foi devolvida, ao Palácio do Planalto, pelo presidente do Senado em 10/06/2020, perdendo sua validade). O retrocesso da política educacional vai se tornando cada vez mais hegemônico na atualidade.

Uma realidade que está ficando sólida no ensino superior brasileiro são as gestões das universidades corporativas, essas são bastante numerosas nos Estados Unidos.

São instituições vinculadas a grandes corporações multinacionais, nas quais o aprendizado está associado *ao desempenho, à capacidade de trabalhar de forma mais produtiva e criativa dentro do contexto da empresa ou, em níveis inferiores, simplesmente à competência para executar tarefas designadas como contabilidade ou trabalho manual*. Essas instituições têm um perfil de treinamento, baseiam-se em procedimentos, no ciclo curto, são centradas em tarefas e, por isso, distanciam-se de um modelo tradicional universitário (CARVALHO, 2013, p. 765).

Chauí (2003) aborda que a gestão das universidades corporativas são estruturas das universidades operacionais brasileiras e são caracterizadas por estratégias e padrões alheios ao conhecimento e a formação intelectual.

há ausência de autonomia (aumento de horas/aulas, diminuição do tempo para mestrado e doutorado, avaliação pela qualidade de publicações, colóquios e congressos, multiplicações de comissões e relatórios); e à *Docência é entendida como rápida transmissão de pensamento, instruindo seus discentes em manuais de fáciis literatura, sem compromisso com a qualidade do ensino* (CHAUI, 20023, p.7).

Outra característica é que a imunidade fiscal, foi substituída pela redução dos custos operacionais foi garantida para aquelas universidades que aderiram ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) a partir de 2005. Com isso, as IES lucrativas permaneceram tendo acesso a recursos públicos indiretos e passaram a usufruir dos mercados financeiros.

A política educacional, principalmente a educação superior vem de fato se tornando mercadoria bastante significativa, tanto na modalidade presencial como a distância. Vale ressaltar que o movimento multifacetado de financeirização, oligopolização e internacionalização da educação superior brasileira está presente na agenda governamental (LIMA, Et all, 2019).

A mercantilização do ensino superior torna-se centro de poder decisório no que tange à interferência política no processo de intervenções, por meio da *atuação de lobbys* e de bancadas no Congresso Nacional que são financiadas pelos grupos com maiores recursos econômicos, como pelas dificuldades enfrentadas pelo poder público em neutralizar o avanço do movimento de concentração e internacionalização do capital no setor, inerente às atividades econômicas mais pujantes sob o domínio do capitalismo globalizado e oligopolista.

Leher (2011, p. 25) argumenta que “o problema da universidade, mais especificamente da educação, exige a consciência da necessidade estratégica de enfrentar os fundamentos do capitalismo dependente”. [...] Para este autor é necessário fortalecer a universidade pública como um espaço de reflexão e construção crítica, com ampla potencialidade de problematização e intervenção na realidade social com mais pesquisas que envolva o segmento da educação como segmento lucrativo (LEHER, 2011).

Portanto, em tempos áridos como o presente, precisamos reafirmar o compromisso com a educação pública, no sentido de poder garantir direitos, disputar o projeto de

Realização

educação como direito e estimular, nos estudantes, docentes, trabalhadores em geral, a capacidade de criação e reinvenção da luta por uma educação de fato emancipatória.

4 Ensino superior público: ensino remoto emergencial

Diante do quadro já aprofundado de mercantilização do ensino superior no Brasil, no momento atual, o país se depara com a pandemia da Covid-19. O que se evidencia a precarização da política educacional. O ensino remoto emergencial se torna um grande desafio imposto tanto aos professores quanto aos alunos do ensino superior público.

A educação superior pública já sofria com os ataques em relação a cortes de verbas e às precárias condições de manutenção na perspectiva da qualidade do ensino. “A pandemia também traz o debate sobre o Estado e sua intervenção nas expressões da “questão social”, onde demandas por políticas sociais foram asfixiadas pelo congelamento dos gastos sociais da Emenda Constitucional - EC 95, de 2016” (CFESS, 2020, p.1).

O ensino remoto emergencial surge como uma alternativa para continuidade da educação no contexto pandêmico. E o modelo desta educação foi inspirada no ensino EAD, e mesclado com metodologias do presencial.

Nesse quadro, as mais recentes normativas do MEC, como a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus e, no mesmo ato, revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020; nº 345, de 19 de março de 2020; e nº 473, de 12 de maio de 2020. São Portarias emitidas de forma autoritária e sem nenhum diálogo com a sociedade, no intuito de flexibilizar a Legislação educacional, colocando em cena a possibilidade de um Ensino a Distância (EaD) precarizado no âmbito de cursos universitários presenciais, recaindo sobre esses a operacionalização da proposta “emergencial”, provocando um nítido aumento das desigualdades já existentes no ensino superior (do acesso ao processo educativo) e gerando sérios impactos nas condições do trabalho docente e na qualidade da formação em Serviço Social (CFESS, 2020, p.2)

Como entidade representativa do Serviço Social o Conselho Federal de Serviço Social - CFESS tem o posicionamento contrário a essa “modalidade de ensino” e reafirma a precarização do ensino superior público. Isto vai impactar nas aulas, com prejuízos na qualidade. Pois, como mencionado por esta instituição a proposta provoca maior desigualdade social.

Por maior que sejam os esforços, não tem como negar que não existe nem na aparência, a possibilidade de flexibilização das políticas educacionais que atendam ao ensino remoto emergencial, de modo a promover além da qualidade, a igualdade social.

Para além da dualidade setor público/setor privado, o ensino superior no Brasil é muito heterogêneo: região geográfica, orientação religiosa no caso das instituições particulares confessionais, antiguidade das instituições, cursos oferecidos e áreas do conhecimento abrangidas, qualidade do ensino segundo o sistema nacional de avaliação, tamanho dos estabelecimentos, titulação e contrato de trabalho dos docentes, dentre outras. Essas variáveis não só marcam diferenças entre o setor público e o privado como também se reproduzem no interior de cada um deles (SAMPAIO, 2021, p.3).

Essa heterogeneidade ocorre também no interior das instituições públicas em relação ao perfil dos alunos. Onde a qualidade do ensino vai impactar em menor ou maior grau. A depender das condições para permanência. Pode-se exemplificar com os alunos que necessitam de bolsas. Esses tiveram que redimensionar suas finanças para custear gastos com a educação que antes era ofertada pela instituição de ensino. Há os casos também dos alunos que não tinham conhecimento em tecnologias da informação-TCI's e isso tem seus rebatimentos no acesso ao ensino.

Maria: Entendemos que qualquer proposta de ensino remoto que se instale neste momento sem considerar as condições de vida dos/as estudantes nas diferentes modalidades de ensino representa uma agudização das desigualdades educacionais, naturalizando a exclusão de um contingente de estudantes dos processos educativos e reafirmando a educação como um privilégio, algo que historicamente vem se tentando combater com a luta pela garantia de uma Educação pública, gratuita, universal e socialmente referenciada. Sabe-se quem está sendo deixado para “trás” na corrida pela instituição do tal “novo normal”. A negação dos direitos básicos continua tendo classe, cor e gênero, uma vez que os mais afetados nesse contexto são os/as pobres, pretos/as e as mulheres (CRESS-SP, 2021).

Essa discussão revela que os responsáveis por elaborar políticas educacionais não tiveram tempo hábil para analisar como implantar uma forma de ensino capaz de garantir os direitos sociais já adquiridos pela população usuária dos serviços públicos. Pela rapidez do contágio, a pandemia não permitiu planejamentos de médio prazo (ARRUDA, 2020).

Porém, no setor privado com todas as diferenças foi possível adequar-se a modalidade de ensino remoto emergencial com maior tranquilidade, devido melhor estrutura. “os grupos Kroton, Estácio e Unip, bem como universidades tradicionais, representadas pelas Pontifícias Universidades Católicas de todo o país, definiram retorno

às aulas mediado por tecnologias desde o mês de março” (ARRUDA, 2020, p. 6). Isto é, desde praticamente início da pandemia no Brasil

Isto por que as estruturas das instituições públicas de ensino superior já estavam precarizadas e não tinham como disponibilizar o atendimento aos alunos para que eles se adequassem as aulas remotas. Exemplos: como usar a tecnologias disponíveis para o cesso, a imposição do aluno ter internet, a perda do espaço físico para estudar.

Ana Léa Martins Lobo: O Ensino Superior já vinha num processo de precarização muito grande, de mercantilização da educação muito grande, que, com a pandemia, intensifica-se de uma forma imensurável. A gente tem a flexibilização das aulas, do conteúdo, e isso traz um impacto muito grande no processo formativo. Aquelas instituições que ofertavam os cursos presenciais ainda seguiam um parâmetro de educação, que já era fragilizado, mercantilizado, mas que se intensifica porque a gente tem uma flexibilização no ensino a partir da instituição do ensino a distância dentro do ensino presencial. Então, para o Ensino Superior brasileiro, a pandemia da COVID-19 traz impactos drásticos no processo de formação de todos/as os/as estudantes de graduação (CRESS-SP, 2021).

Essas duas declarações das assistentes sociais dada ao CRESS-SP revelam que a situação atual do ensino superior público fragiliza as condições dos discentes para o acesso e permanência, pois a organização desta “modalidade” de ensino não foi planejada anteriormente à pandemia. E ao mesclar as aulas presenciais com as aulas EaD, essa transposição interferiu na qualidade do ensino.

Também não se pode esquecer-se das/os professoras/es com a “intensificação dos processos de trabalho, exemplificada pelas inúmeras reuniões on-line [...] o trabalho passa a ser realizado no ambiente doméstico, ele invade nosso espaço privado e diminui ainda mais o nosso tempo livre” (CRESS-SP, 2021).

Sendo assim, o que se verificou foi mais um reflexo da mercantilização do ensino superior, pois os recursos antes negados pelo governo federal ao setor público fizeram muita falta na hora de elaborar estratégias para que as instituições públicas de ensino superior atuassem nesse tempo de pandemia com aulas remotas.

5 Considerações finais

Este trabalho buscou discutir políticas sociais para educação superior no Brasil. Buscou-se ainda verificar os encaminhamentos que estas políticas sociais deram para

este ensino com uma análise do momento atual de Pandemia da covid-19 e os desdobramentos desta que levou a necessidade de se instalar o ensino remoto.

O foco foi demonstrar uma visão geral da mercantilização do ensino superior iniciada no Brasil a partir da década de 1990 e os rebatimentos deste na qualidade do ensino.

Foi possível verificar que a mercantilização do ensino, abriu-se um vasto campo de disputa pela educação como mercadoria, deixando evidente que as conquistas do ensino superior público como direito social foram desconsideradas.

Sem dúvida que o discurso da democratização do ensino superior é o que impulsiona alguns projetos, mas na realidade promoveu maior desigualdade social.

Ressalta-se que como parte de estudo bibliográfico este trabalho apenas pode sinalizar que mesmo com o posicionamento do Serviço Social contrária a esta modalidade de ensino, ela foi imposta devido à questão pandêmica.

Não se questiona a necessidade das medidas de segurança para evitar o avanço da covid-19, apenas verifica-se que os cortes realizados na educação superior pública fizeram muita falta na preparação para atender alunos em aulas remotas.

Assim pode-se afirmar que as transformações ocorridas a partir da década de 1990 com a mercantilização do ensino superior culminaram no período histórico atual, (ensino remoto emergencial) e com maior situação de precarização do ensino superior público.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. In: Em Rede, revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275. 2020.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História**. São Paulo: Cortez, 2016.

CARVALHO, Cristiane Almeida de. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas**. Artigos • Rev. Bras. Educ. 18 (54) • Set 2013 • Revista Scielo Brasil. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013> acesso dia 21/10/10.

CHAÍ, Marilena. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação [online].2003, n.24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>, acesso dia 22/20/2021.

CRESS-SP. Educação ainda mais precarizada em tempos de pandemia. *Em entrevista ao site do CRESS-SP, as assistentes sociais Francilene Gomes Fernandes, Ana Léa Martins Lobo e Maria Conceição Borges Dantas, todas trabalhadoras na Educação, compartilham suas percepções sobre os impactos da pandemia de COVID-19 para estudantes, professores/as e profissionais da área.* Disponível em: <http://cress-sp.org.br/educacao-ainda-mais-precarizada-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso dia 23/10/2021.

LEHER, Roberto. **Em virtude da pandemia é necessário discutir o planejamento do sistema educacional** - Parecer do CNE sobre atividades escolares desconsidera as consequências da pandemia e da crise econômica. Publicado em: 04/05/2020. In: Carta Maior-Educação. disponível:<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Em-virtude-da-pandemia-enecessario-discutir-o-planejamento-do-sistema-educacional> Acesso: 30/05/2020.

LEHER, Roberto. **Florestan Fernandes e a defesa da educação pública.** In: Revista Educação e Sociedade – Ciências da Educação. Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out.-dez. 2012.

LEHER, Roberto. **Universidade, socialismo e consciência social:** Florestan Fernandes na Revista Universidade e Sociedade. Universidade e Sociedade. Brasília. 2011, nº 47, p. 17- 29.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista: as funções da previdência e da assistência sociais.** São Paulo: Cortez, 1980.

GALVÃO, Andréa. **Neoliberalismo e reformas trabalhistas no Brasil.** Campinas, São Paulo, 2003 (tese).

LIMA, João Paulo Costa; ABREU, Waldir Ferreira de; POÇA, Helder Nazaré Ferreira; SILVA, Patrícia Carla Costa; FERREIRA, Afonso. **Financeirização e Oligopolização no Ensino Superior Privado-Mercantil Brasileiro: a sestra e a destra numulárias no âmago da educação.** Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/82457/52324>. Acesso dia 2021.

NOMERIANO, Aline Soares; MOURA, Severina Mátyr; DAVANÇO, Sandra Regina. **EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA DA SILVA: ProUni, REUNI E INTERIORIZAÇÃO DAS IFES.** Disponível em: Microsoft Word - ALINE SOARES NOMERIANO (ufs.br). Acesso dia 01/06/2021.

SAMPAIO, Helena. **Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discursão.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/WqYKwZfRp6tmh3Qk5NDpLCb/?lang=pt>. Acesso dia 22/10/2021.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital.** 3ª edição ampliada. São Paulo, 2016.



semiEDU
2023

GT16

TRABALHO E EDUCAÇÃO

RELATOS DE EXPERIÊNCIA





FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Anderson da Silva de Souza

ander.sonsouza@hotmail.com

Larissa de Almeida Rézio

reziolarissa@gmail.com

Stefany Azevedo de Freitas

stefany_vha@outlook.com

Ranaia Luma Vitalino da Silva

ranaiavitalinoenf@gmail.com

GT 16: Trabalho e Educação

Relato de Experiência

Resumo:

Introdução: o presente relato de experiência descreve a implementação de um espaço de formação em serviço baseado nos princípios da Educação Permanente em Saúde (EPS) em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) em Mato Grosso. Objetivo: relatar os aspectos reflexivos do processo de formação em serviço, baseados nos princípios da educação permanente em serviço, com profissionais de saúde de um Centro de Atenção Psicossocial. Metodologia: foram conduzidos cinco encontros quinzenais, com a média de duração de duas horas, e com participação de 12 profissionais da saúde, centralizados na reflexão crítica sobre as práticas de trabalho, com ênfase nas dificuldades decorrentes de uma gestão autoritária. Resultados: durante o início da formação, foi identificada resistência dos profissionais, mas o modo de facilitação da formação que possibilitou a participação ativa e reorganização das temáticas, possibilitou a transição para um ambiente mais colaborativo. O relato destaca a relevância da educação permanente em saúde na capacitação contínua dos profissionais de saúde mental, mesmo em contextos desafiadores. Apesar das resistências iniciais, a formação em serviço estimulou reflexões críticas, promovendo o resgate da importância do acolhimento e da escuta qualificada no contexto do cuidado em saúde mental. Conclusão: este relato ilustra como a abordagem da educação permanente em saúde pode ser uma ferramenta eficaz para transformar práticas profissionais, incentivando a construção coletiva do conhecimento e contribuindo para um cuidado mais humano e efetivo na saúde mental.

Palavras-chave: Educação Permanente; Educação Profissional em Saúde Pública; Compreensão; Serviços de Saúde Mental; Equipe Multiprofissional.

1 Introdução

A educação representa uma abordagem fundamental para possibilitar que um indivíduo adquira maior competência e, conseqüentemente, amplie suas oportunidades de se desenvolver no contexto profissional. Isso ocorre à medida que o sujeito se torna um agente ativo que molda e adapta sua trajetória no mercado de trabalho, participando de

um processo dinâmico e complexo que é influenciado por considerações políticas, culturais e éticas (Brasil, 2018).

Diante disso, foram utilizados os princípios da Educação Permanente em Saúde para proporcionar aos profissionais de um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) a reflexão crítica sobre as práticas reproduzidas e instituídas no cotidiano de trabalho por meio da formação em serviço.

Haja vista que a integração dos processos de educação permanente em saúde com a adoção da concepção pedagógica problematizadora, especificamente a pedagogia crítico-reflexiva, implica no estímulo à reflexão sobre a prática profissional e na construção do conhecimento de forma contínua. Essa abordagem recomenda o uso de metodologias que promovam a problematização das situações cotidianas no ambiente de trabalho, visando não apenas transformações internas na instituição de saúde, mas também a capacidade de desenvolver intervenções que contribuam para mudanças significativas no cenário da saúde como um todo (Esperidião, 2018).

Então, para nortear a formação em serviço com profissionais, é essencial fundamentá-la nos princípios da Educação Permanente em Saúde (EPS), tanto os políticos quanto os pedagógicos. Esses princípios visam à transformação das práticas profissionais por meio de uma reflexão crítica e da problematização do processo de trabalho (BRASIL, 2007). A Educação Permanente em Saúde, por sua vez, se baseia na aprendizagem no trabalho e encontra respaldo na Política Nacional de Educação Permanente (PNEPS), estabelecida como estratégia do Sistema Único de Saúde (SUS) para a formação de recursos humanos na área da saúde (BRASIL, 2009).

2 Objetivo

Relatar os aspectos reflexivos do processo de formação em serviço, baseados nos princípios da Educação Permanente em Saúde, com profissionais de um Centro de Atenção Psicossocial de um município do estado de Mato Grosso.

3 Metodologia

Trata-se de um relato de experiência de caráter descritivo. A formação em serviço foi conduzida por meio de uma pesquisa-intervenção, atendendo às demandas específicas dos profissionais de um Centro de Atenção Psicossocial do tipo I. Foram realizados cinco

encontros quinzenais entre julho e outubro de 2022, com duração de duas horas em média, realizados no próprio serviço e horário de trabalho, registrados em áudio e transcritos na íntegra. Participaram em média 12 profissionais: dois enfermeiros, três psicólogos, dois assistentes sociais, um educador físico, um farmacêutico e um gerente do serviço, tendo uma média de participação de 5-6 pessoas por encontro, em que apenas um assistente social e uma psicóloga estiveram em todos os encontros. Esses encontros foram conduzidos por uma facilitadora especializada em Educação Permanente em Saúde, doutora em Ciências em Enfermagem e docente de enfermagem, com experiência em saúde mental, e dois alunos de graduação como coexecutores vinculados ao projeto de extensão. A disposição física das pessoas foi em formato de círculo, estimulando as rodas de conversa e enfatizando a ideia de um ambiente livre de julgamentos, onde todas as opiniões eram bem-vindas. Também foi estabelecida a importância de respeitar as regras acordadas pelo grupo, como manter os celulares em modo silencioso e ser tolerante com atrasos. Após cada encontro, os coexecutores e a orientadora realizaram uma análise conjunta com a equipe da pesquisa em que eles procuraram identificar os comportamentos do grupo, as influências das instituições e as questões subjacentes não mencionadas pelos membros da equipe. Esses insights foram utilizados para planejar as próximas reuniões e para criar um relatório em formato de história, que posteriormente foi debatido com os profissionais da unidade nos encontros seguintes. A análise dos dados seguiu a abordagem de análise de conteúdo temática de Bardin, resultando na identificação da categoria "dificuldades no desenvolvimento e continuidade da formação em serviço em decorrência de uma gestão autoritária". O estudo foi conduzido em conformidade com as diretrizes éticas, após aprovação do comitê de ética em saúde (CAAE 29310620.1.0000.8124).

4 Resultados

Durante os encontros, experienciamos o desafio de articular com a equipe a implementação da formação, mesmo diante da resistência manifestada por alguns profissionais da unidade em se envolver no processo. Isso se manifestou como uma dificuldade em refletir sobre os processos de trabalho, especialmente devido a uma gestão autoritária e às relações hierárquicas estabelecidas. Essa resistência pode ser interpretada como uma resposta da equipe às imposições autoritárias de gestões anteriores à formação, representando, de certa forma, um exercício de poder por parte da equipe dentro dessa dinâmica.

Nesse contexto, a resistência se torna um mecanismo de poder sutil, onde a recusa em participar de algumas propostas de formação se transforma em uma maneira velada de expressar insatisfação. Isso leva a reflexão sobre as instituições e como elas influenciam as práticas. É como se a equipe utilizasse essa resistência como uma forma de denunciar, ainda que de maneira indireta, as questões que a afligem no ambiente de trabalho, proporcionando uma análise crítica das instituições que moldam nossas ações.

Diante disso, é de suma importância desfazer as hierarquias de conhecimento e poder, promovendo a implementação de medidas alinhadas com o modelo substitutivo. Isso pode ser alcançado por meio de fóruns coletivos de diálogo e reflexão.

Ao concluir a estratégia de formação em serviço por meio da Educação Permanente em Saúde, foi possível estimular os profissionais a examinar o processo de trabalho com uma visão mais crítica das ações reproduzidas que, por sua vez, permitiu a construção colaborativa de conhecimento, tanto para nós, facilitadores do processo, quanto para eles, enquanto participantes ativos no processo de aprendizado.

Consequentemente, ao exercer a problematização do contexto de trabalho, foi oportunizada a abertura de espaços para discussões conjuntas de estratégias para melhoria do serviço e do cuidado em saúde mental, tornando à tona a complexidade dada à especificidade deste serviço, que mostra o quão necessários são os incentivos a espaços de formação em serviço para lidar com as dificuldades da equipe.

Outro fator importante evidenciado foi o distanciamento entre a teoria discutida durante a formação acadêmica e a prática realizada na unidade. Grande parte da equipe relatou a existência de uma desconexão entre o conhecimento teórico adquirido na formação e a aplicação desse conhecimento no contexto de um Centro de Atenção Psicossocial. Isso se refletiu na falta de utilização de instrumentos de cuidado e de compreensão do usuário como um sujeito em sofrimento: prontuário e Projeto Terapêutico Singular.

Logo, tal distanciamento sugere a importância de fortalecer a integração entre a formação acadêmica e a prática profissional por meio da Educação Permanente em Saúde, buscando uma maior aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na realidade do serviço e, assim, colaborando para a efetividade e qualidade do serviço prestado, com embasamento científico.

Por fim, notou-se uma transição em direção ao trabalho colaborativo e integrado, com um aumento nas interações e discussões, ao menos entre os membros da equipe que participavam com maior frequência. Ademais, os profissionais puderam recorrer às suas

Realização

experiências e memórias para resgatar a importância do trabalho interdisciplinar e multiprofissional, além do acolhimento e da escuta qualificada como instrumentos essenciais no contexto do cuidado em saúde mental.

5 Conclusão

Portanto, mesmo diante das resistências encontradas, a formação em serviço gerou reflexões e debates significativos. À medida em que progredia, a prática da problematização e reflexão crítica das rotinas cotidianas ressaltou a importância da aprendizagem contínua. Isso se tornou evidente quando a equipe trouxe manifestou suas necessidades e reconheceu a distância entre o conhecimento teórico adquirido na formação acadêmica e sua aplicação na prática profissional.

Tais resultados ressaltam a relevância da educação permanente em saúde na capacitação contínua dos profissionais que atuam nos serviços de saúde, neste caso, um serviço saúde mental, mesmo em contextos desafiadores. A abordagem da educação permanente em saúde emerge como uma ferramenta eficaz para transformar práticas profissionais, incentivando a reflexão e a construção coletiva do conhecimento, visando a um cuidado mais humano e efetivo na saúde mental.

Referências

BARDIN L. **Análise de Conteúdo** (Edições 70, ed.). Lisboa: LDA; 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Política nacional de educação permanente em saúde**. Ministério da Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?**. Brasília, 2018.

ESPERIDIÃO, E. Processos de trabalho dos profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial: revisão integrativa. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.23, n. 1. 2018.

Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 1996/07 de 20 de Agosto de 2007. Substitui a Portaria GM/MS nº 198, de 13 de fevereiro de 2004. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

semiEDU 2023

Organização



Apoio

