

Mesa Coordenada 7

EDUCAÇÃO E (DES)POLITIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: desafios e perspectivas para educação permanente

[10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo022](https://doi.org/10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo022)

PUBLIC SOCIAL ASSISTANCE POLICY: challenges and perspectives for continuing education

Ilzamar Silva Pereira¹

RESUMO

Este artigo tem como finalidade refletir sobre as principais contradições e desafios enfrentados pela Política de Assistência Social nos marcos da sociabilidade do capital, a partir da aprovação da NOB-RH/SUAS, discutindo inovações importantes no que se refere à profissionalização da Assistência Social, a exemplo da educação permanente no SUAS. Busca-se questionar em que medida as condições e relações de trabalho dos trabalhadores da área têm implicações na materialização da NOB/RH – SUAS. Inicialmente, faz-se uma discussão sobre a complexidade no desenvolvimento das relações sociais, observando a sua centralidade frente à flexibilidade e regulação de um mercado de trabalho precário. Discute-se, ainda, as implicações da educação permanente no contexto sócio-histórico de reestruturação produtiva para a afirmação da assistência social enquanto política pública e, por fim, apresenta-se reflexões sobre os desafios que se coloca na contemporaneidade para a materialização da NOB/RH-SUAS no contexto da sociabilidade do capital.

Palavras-chave: Assistência Social. SUAS. Trabalho. Educação Permanente.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the main contradictions and challenges faced by Social Assistance Policy within the framework of the

¹ Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Colegiado de Serviço Social (CAHL/UFRB) e do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios (POSTERR – UFRB). Coordenadora da Pesquisa: Desafios Contemporâneos da Política de Assistência Social nos Municípios do Território de Identidade do Recôncavo da Bahia: Decifrando a Proteção Social – UFRB. E-mail: ilzamar.pereira@ufrb.edu.br.

sociability of capital, following the approval of the Basic Operational Norm for Human Resources in the Unified Social Assistance System (NOB-RH/SUAS). It discusses significant innovations related to the professionalization of Social Assistance, such as permanent education within the SUAS. The article seeks to question to what extent the working conditions and relationships of professionals in this field impact the materialization of the NOB/RH-SUAS. Initially, it delves into the complexity of social relations, emphasizing their centrality in the face of the flexibility and regulation of a precarious labor market. Furthermore, it explores the implications of permanent education within the socio-historical context of productive restructuring, aiming to affirm social assistance as a public policy. Lastly, the article presents reflections on the contemporary challenges in implementing the NOB/RH-SUAS within the context of capital's sociability.

Keywords: Social Assistance. SUAS. Work. Permanent Education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo reflete sobre a Política Pública de Assistência Social e os desafios da educação permanente no SUAS, considerando a aprovação da NOB-RH/SUAS. Analisa-se a implementação da NOB/RH, destacando a profissionalização da Assistência Social, discutindo como as condições de trabalho no SUAS afetam a assistência social enquanto política pública, considerando aspectos sociais, políticos e econômicos, além da tradição político-cultural brasileira e a lógica neoliberal, fatores que tencionam a efetivação da NOB/RH.

Reflete-se ainda sobre os desafios para a materialização da NOB/RH-SUAS no contexto da sociabilidade do capital, destacando a necessidade de uma educação permanente para qualificação e profissionalização no âmbito dessa política, e a necessidade de um quadro de trabalhadores efetivos e qualificados para consolidá-la.

Os principais desafios para a política de assistência social incluem a precarização do trabalho, que impacta diretamente nos serviços socioassistenciais e compromete o sistema de proteção social, que afeta diretamente as famílias em situação de pobreza e vulnerabilidade.

O papel do Estado na redefinição de sua função em relação aos direitos sociais também é discutido, observando-se a redução de suas responsabilidades sociais e públicas. Destaca-se o desafio coletivo para a gestão dessa política na realidade brasileira, ressaltando as possibilidades e limites de consolidação do SUAS, perpassando, necessariamente, por investimentos junto aos serviços socioassistenciais, pela desprecarização das relações de trabalho para efetivação da NOB/RH, requerendo profissionais efetivos, competentes que viabilizem direitos sociais, fazendo-se necessária uma formação sistemática dos gestores,

conselheiros e trabalhadores da área, visando agregar conhecimentos e instrumentais teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político.

Por fim, destaca-se que o referencial é de cunho teórico com abordagem qualitativa, adotando-se revisão de literatura e análise documental. A motivação do artigo é provocar reflexões sobre as estratégias e desafios no processo de consolidação da política de Assistência Social, observando a gestão do trabalho e a educação permanente, incluindo-a como uma temática central.

2 A POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PERMANENTE

A Política Nacional de Assistência Social – PNAS (Brasil, 2004) e a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos - NOB/RH/SUAS (Brasil, 2005) trazem novas diretrizes e orientações à implementação da assistência social, exigindo uma nova cultura institucional, com desafios a sua efetivação vinculada à concepção de proteção social. A esse respeito, Sposati (2004) defende que a proteção social deve demarcar a consolidação da assistência social enquanto política pública, defendendo o protagonismo e a conquista da autonomia de todos em busca de justiça social.

Assim, do ponto de vista legal, assume uma perspectiva de enfrentamento as desigualdades sociais, no horizonte da igualdade, da equidade e da justiça social, realizando-se de forma integrada às políticas setoriais (considerando as desigualdades socioterritoriais e visando seu enfrentamento), à garantia das necessidades humanas, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais. Além disso, ela se caracteriza como política pública afiançadora de direitos, devendo realizar-se por meio de uma estrutura político-administrativa que ressalte a relevância do processo de descentralização.

Cabe, uma indagação, pois em uma sociedade como a brasileira, com evidências de bloqueios e resistências à ampliação de direitos existe a possibilidade de construção de um padrão de proteção social e de sociabilidade que incorpore um sistema de proteção social?

A contradição entre duas concepções de proteção social se torna evidente a partir desse questionamento. A primeira concepção, conforme a CF/1988, afirma-se como política de Estado, um dever estatal e um direito da população. Para efetivar essa política de Assistência Social, os órgãos públicos gestores devem possuir capacidade teórica, ética e técnica, garantindo recursos humanos efetivos e gestão democrática com transparência na

execução dos fundos. A segunda concepção, baseada no princípio da subsidiariedade, coloca o Estado como último a agir.

Nesse contexto, a ausência de recursos humanos estatais e a falta de regulamentação para a inserção de entidades na rede socioassistencial são consideradas naturais. No entanto, essa abordagem fortalece práticas como o clientelismo, o paternalismo e a solidariedade, perpetuando uma cultura de benesse e caridade, historicamente associada à política de Assistência Social em uma sociedade conservadora e patrimonialista.

Face ao exposto, pode-se questionar-se em que medida existe a possibilidade da efetivação da assistência social como uma política de proteção social, capaz de contribuir para o desenvolvimento de capacidades e possibilidades dos usuários que demandam por serviços socioassistenciais? Estes são desafios que ainda estão presentes na construção dessa política.

Assim, é preciso analisar as condições de assalariamento e relações de trabalho vivenciadas pelos trabalhadores do SUAS e suas implicações na efetivação do direito à Assistência Social, e, em que medida a materialização da NOB/RH nos municípios brasileiros tem implicações na qualidade dos serviços, pois a concepção do direito no campo jurídico formal, por si só, não altera a realidade.

É imprescindível remontar ao cenário das lutas pela democratização do Estado e da Sociedade, identificando mudanças decorrentes da atuação de novos interlocutores no campo das políticas públicas, em especial das políticas sociais. É preciso resgatar dados da história recente do país, situando o processo da (re) democratização no final dos anos 1970/1980, os movimentos sociais, que ascenderam na luta política, na construção de uma articulação Estado/Sociedade Civil na busca de compromissos e pactos, objetivando a ampliação da democracia participativa e do acesso a direitos políticos sociais e universais.

Dessa forma, pensar em consolidar a política pública de assistência social enquanto direito de cidadania e dever do Estado, ainda se constitui um grande desafio para a sociedade brasileira, considerando a contracorrente do projeto político de expansão de cidadania às classes subalternas² capaz de garantir a proteção social mediada pela via do direito.

Segundo Telles (1992 *apud* RAICHELLIS, 2008, p. 284),

² Para Yazbek (2001, p. 34), “a subalternidade diz respeito à ausência de protagonismo, de poder, expressando a dominação e a exploração. A subalternidade assim, como a exclusão, se expressa em amplo e diversos conjunto de perspectivas, características, ações e interesses, pluralidade que configura um amplo leque de desigualdades, injustiças e opressões”.

Para os segmentos sociais pobres e subalternizados, não há apenas negação de direitos sociais, supondo-se como assentados em direitos civis e políticos. A eles são sonogados os próprios vínculos civis de cidadania, que contemplem o mais elementar direito de existir como indivíduos sociais, que se reconheçam e sejam reconhecidos como cidadãos.

Em verdade, nessa conjuntura sociopolítica percebe-se a existência de fatores que contribuíam para a negação dos direitos contrariando a efetivação de uma política de enfrentamento à pobreza e à desigualdade social, tendo em vista que para a materialização desta, implica no amadurecimento de um projeto de desenvolvimento com equidade e justiça social.

Contraditoriamente, percebe-se nas ideias neoliberais um forte caráter despolitizador das relações sociais, visto que é abolida qualquer tentativa de regular politicamente o mercado via Estado ou outras instituições, assistindo-se dessa forma a desresponsabilização deste no trato da Questão Social, agudizando-se o quadro de exclusão a que está submetida a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2000).

Assim, com o agravamento da questão social, colocam-se mais desafios para a gestão e para o controle social no sentido de construção de uma rede socioassistencial qualificada, uma vez que essas entidades têm uma tradição de excessiva autonomia em relação à regulação pública na história da assistência social.

Na realidade, o que se tem observado é que grande parte das entidades socioassistenciais não realizou seu reordenamento institucional para participar da nova lógica de funcionamento do SUAS, pois tem resistido às exigências da gestão, do controle social e aos critérios públicos.

Diante da crise do Estado autoritário, do acirramento da questão social nas décadas de 1980/90 e da luta pela democratização do Estado e da sociedade, intensificam-se o debate sobre as políticas públicas, particularmente as de corte social. Tal movimento põe em questão o padrão histórico de desenvolvimento de políticas sociais no país – com caráter seletivo, fragmentado, excludente e setorizado – e, principalmente, a necessidade de democratização de processos decisórios responsáveis pela formulação de prioridades e modos de gestão de políticas públicas e, em especial a gestão de recursos humanos.

Para melhor entendimento desse contexto resultante das transformações societárias em curso, registram-se na contemporaneidade profundas transformações econômicas,

políticas, sociais e culturais decorrentes do reordenamento do capitalismo em escala mundial norteada por uma perspectiva de orientação neoliberal.

Dentre essas transformações, ressalta-se, de um lado, a modernização tecnológica no interior do capitalismo, sobretudo relacionada ao desenvolvimento das forças produtivas, e de outro, como decorrência deste, assiste-se ao agravamento da questão social.

Para Antunes (1996), a década de 1990 agrava a questão social, evidenciada dentre outros aspectos, através do fenômeno do desemprego, terceirização, vulnerabilização, flexibilização e desregulamentação do trabalho, tendo como consequência o aumento das perdas dos direitos sociais, a relação precarizada de trabalho, o enfraquecimento dos movimentos de reivindicações sociais (sindicatos), afetando o mundo como um todo, e mais perversamente os países de economia periférica, como é o caso do Brasil.

Podemos dizer que essa realidade se agravou na contemporaneidade e aponta para uma perda dos direitos dos trabalhadores, havendo uma desestruturação da antiga relação de trabalho, onde o capital busca reestruturar-se contra o trabalho organizado, gerando na classe-que-vive-do-trabalho uma série de inseguranças, causando uma crise de pertencimento social, ou seja, de ter ou não um lugar no mercado de trabalho.

A reestruturação mundial do capitalismo trouxe uma ruptura do anterior paradigma industrial e tecnológico de base fordista, como também de compromisso social e das relações das instituições econômicas, sociais e políticas, ocasionado pela ofensiva do capital reestruturado sob a dominância financeira no processo de mundialização do capital.

Nesse sentido, pode-se depreender que toda essa problemática de precariedade nas relações e condições de trabalho tem implicações no processo de efetivação das políticas sociais, e, particularmente, na política pública de assistência social quanto a materialização da NOB-RH/SUAS, e os desafios de implementar uma cultura de Educação permanente, no intuito de qualificar e profissionalizar essa política.

3 A MATERIALIZAÇÃO DA NOB-RH/SUAS: Desafios à gestão do trabalho

A privatização do Estado no Brasil não é um fenômeno recente, é intrínseca ao processo de mundialização do capital. Este assume, nesse contexto, a consolidação da reforma neoliberal, a ausência de dimensão pública nas ações do Estado, em seus diferentes níveis e esferas. Conforme Oliveira (1988), na sociedade brasileira consagrou-se um estilo de

capitalismo que manipula os fundos públicos sem esfera pública, ou seja, sem regras pactuadas em fóruns democráticos com representação das diferentes forças sociais em disputa.

Nesses termos, é possível constatar uma verdadeira simbiose entre interesses públicos e privados, consolidando-se uma cultura de apropriação do público pelo privado. Estimulou-se, assim, a construção de mecanismos de transferência de parcelas de poder do Estado para a sociedade civil organizada, e os conselhos paritários e deliberativos no âmbito das políticas públicas foram a estratégia privilegiada. É nesse processo que a sociedade civil é chamada a modificar-se, a construir alianças em torno de pautas coletivas, transcendendo a interesses particularistas e corporativistas, sendo convocada ao exercício de mediações sociais e políticas para o atendimento de demandas populares.

Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão em torno de uma pauta de questões para uma agenda estratégica na perspectiva do fortalecimento democrático dos espaços públicos de decisão e gestão das políticas sociais, em particular a política pública de Assistência Social, sendo necessário ampliar os fóruns da sociedade civil, estimulando a participação, em especial, dos usuários das políticas sociais; contrapor-se à tendência de despolitização da sociedade civil; estabelecer um processo de interlocução entre sociedade civil e Estado, visando fortalecer iniciativas democratizantes no interior dos aparatos governamentais, e desencadear ações nos espaços públicos que estimulem o desenvolvimento da sociabilidade pública capaz de redefinir a política como espaço de criação e universalização de direitos.

Entretanto, considerando que a política de Assistência Social é um direito e que compõe a Seguridade Social, de acordo com a Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS (1993), em seu artigo 1º, a Assistência Social é uma política de proteção social não contributiva, dirige-se a quem dela necessita, a partir de sua condição inerente de ser de direitos, e funda-se no princípio da dignidade da pessoa humana.

A Política de Assistência Social, “como Política Pública defende o protagonismo e o alcance da autonomia de todos que ela ocorre para o pleno reconhecimento e da justiça social” (Brasil, 2004), tem uma dimensão emancipatória na perspectiva do enfrentamento das desigualdades sociais, no horizonte da igualdade, da equidade e da justiça social e realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, considerando as desigualdades socioterritoriais, visando seu enfrentamento, à garantia das necessidades humanas, ao provimento de condições para atender contingências sociais e a universalização dos direitos sociais, como política pública

afiançadora de direitos, como também deve se realizar por meio de uma estrutura político-administrativa que ressalte a fundamental relevância do processo de descentralização.

A NOB-RH/SUAS pode ser considerada um avanço para a Política de Assistência Social no Brasil, no entanto, sua consolidação em tempos neoliberais é um desafio para a sociedade contemporânea, pois esse reordenamento do Estado dificulta a materialização da Seguridade Social, entre elas a consolidação do SUAS e de suas diretrizes, visto que os princípios constitucionais que regem essas políticas exigem a participação efetiva do Estado na defesa e nas garantias de direitos da população e não a sua ausência nesse processo.

Portanto, construir e consolidar o Sistema Único de Assistência Social no país deve ser um compromisso permanente do poder público no sentido de assegurar orçamento e financiamento progressivo para essa política, bem como fortalecer as Secretarias de Assistência Social, capacitando gestores, técnicos, operadores de serviços e conselheiros, ou seja, todos os trabalhadores que atuam na área da Assistência Social, dotando-os de um referencial conceitual, metodologias de intervenção e instrumentais técnicos relacionados ao processo de implementação e controle social do SUAS.

Segundo Raichelis (2008, p. 271), “a assistência social enfrenta um duplo movimento: o de constituir-se como política e o de realizar-se como pública”. Importa destacar, ainda, que para consolidação dessa política torna-se primordial a materialização da NOB-RH/SUAS, com a definição de um quadro estável de trabalhadores (concurso público, carreira SUAS), uma política de formação e capacitação continuadas para trabalhadores, conselheiros, entidades de defesa dos usuários e de representantes de trabalhadores, pois, segundo Sposati (2006, p.104), os “Recursos Humanos na Gestão da Assistência Social é matéria-prima e processo de trabalho fundamental. A Assistência Social não opera por tecnologias substitutas do trabalho humano”.

Nessa direção, exige-se uma atuação “sistemática e continuada; sustentável; participativa; nacionalizada; descentralizada; avaliada e monitorada” que contribua fundamentalmente com a qualidade dos serviços socioassistenciais, integrando e ampliando os espaços democráticos e participativos nas instâncias de gestão, fortalecendo o controle social, instituições educacionais e movimentos sociais. (Brasil, 2013, p.33).

É nesse contexto que, em conformidade com a NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006) a gestão do trabalho no âmbito do SUAS requer garantir a “desprecarização” dos vínculos dos trabalhadores e a educação permanente, com planejamento estratégico, garantindo uma gestão participativa

com controle social qualificado. Em verdade, contraditoriamente ao que tem se observado, é que as Secretarias de Assistência Social têm funcionado com um quadro precário, rotativo e insuficiente de trabalhadores, com contratos temporários, terceirizados, sem proteção social, vulnerabilizando, dessa forma, o sistema de proteção social e a garantia dos direitos sociais. Diante dessa realidade, o presente artigo questiona em que medida é viável a materialização da NOB-RH/SUAS nesse contexto adverso da sociabilidade do capital.

Essas contradições podem ser percebidas a partir de uma pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, em 2022, sobre o perfil de Assistentes Sociais no Brasil: Formação, condições de trabalho e exercício profissional. Nessa pesquisa foi demarcada as relações e condições de trabalho de Assistentes Sociais em um processo contínuo de reestruturação produtiva. Esse estudo admite o Assistente Social, enquanto trabalhador/a assalariado/a que se inserem na divisão sociotécnica do trabalho, seguindo as tendências contemporâneas nas transformações do mundo do trabalho mediante a mundialização do capital.

Em relação aos vínculos contratuais de trabalho, das (31.637) assistentes sociais que responderam à pesquisa, declararam possuir 1 vínculo (71,56%); 2 vínculos (10,08%); 3 vínculos (0,46%) e 4 vínculos com (0,17%). Entretanto, (17,73%) informam não possuir vínculo, ou seja, um percentual alto em situação de desemprego. Em relação a natureza do vínculo, (60%) das assistentes sociais estão empregadas no poder público com predominância na esfera municipal (43,59%), na esfera estadual (11,01%) e federal (5,20%). (CFESS, 2022, p.85-88).

Quanto aos requisitos para a caracterização do vínculo empregatício a forma de ingresso ao mercado de trabalho entraram via concurso público (40,30%); seleção pública simplificada (10,91%); edital público (1,74%), totalizando (52,7%), ou seja, pouco mais da metade ingressaram por meio de modalidade pública. Porém quase metade ingressam no trabalho de forma precarizada com contratos temporários, por tempo determinado, terceirizados ou comissionados. Ainda segundo a pesquisa, em notícia veiculada no Jornal Estado de São Paulo (08.12.21) o Ministério da Economia informou que a contratação por concurso público foi a menor em 10 anos, mesmo com milhares de vagas em aberto na administração pública, criando uma sobrecarga de trabalho, ou seja uma intensificação em suas atividades, em virtude das demandas, impactando diretamente na qualidade dos serviços prestados. (CFESS, 2022, p. 98). Nessa direção, identifica-se um alto percentual de contratação sem transparência nos processos de ingresso. Como pode-se observar, velhas relações de trabalho, permanecem ainda

muito presente na realidade brasileira, reforçando o caráter clientelista e patrimonialista da realidade brasileira. (CFESS, 2022, p.100).

Diante dessa realidade apresentada em relação ao perfil do assistente social na realidade brasileira, depreende-se que esse perfil também se assemelha com a realidade vivenciada na política de assistência social. Entretanto, compreende-se que de acordo com a NOB-RH/SUAS (2006), a qualidade dos serviços socioassistenciais disponibilizados à sociedade depende da estruturação do trabalho, da qualificação e valorização dos trabalhadores atuantes no SUAS, ou seja, para efetivar o SUAS nos municípios, exige-se dar condições para potencializar a capacidade reguladora dos Estados na coordenação da gestão dessa política.

Portanto, para a materialização da NOB-RH/SUAS nos municípios brasileiros, exige-se a imprescindibilidade da Educação Permanente enquanto processo contínuo de atualização e renovação de conceitos, junto as equipes de trabalho com profissionais e trabalhadores efetivos, competentes que viabilizem direitos sociais, sendo necessária uma formação sistemática dos gestores, conselheiros e trabalhadores da área, visando agregar conhecimentos e instrumentais teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, que permitam intervenções compatíveis às realidades e complexidades com que se defrontam no seu trabalho cotidiano, na perspectiva de torná-los aptos para enfrentarem as complexas e múltiplas expressões da questão social³².

Para além dos desafios da gestão e do controle social, têm-se desafios estruturais e estruturantes da política de Assistência Social enquanto política pública, considerando os aspectos econômicos, sociais e políticos os quais a realidade brasileira tem de enfrentar para assegurar de fato um padrão de proteção social e de sociabilidade que incorpore um sistema de proteção social universal.

4 CONCLUSÃO

É inegável que houve avanços na construção do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). No entanto, ainda enfrentamos desafios para amadurecer e efetivar essa política. Esses desafios incluem a necessidade urgente de debater o padrão de financiamento progressivo e

³ A Questão Social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da contradição entre o proletário e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão (Iamamoto, 1983).

não regressivo das políticas sociais, a qualidade dos serviços públicos oferecidos e a garantia de direitos. Além disso, é crucial superar a fragmentação e o paralelismo entre várias políticas.

Embora exista consenso sobre a importância de consolidar o SUAS e garantir acesso a serviços de qualidade para todos, há uma diferença significativa entre a intenção e o discurso dos gestores dessa política, dos trabalhadores da área e o trabalho efetivamente realizado. Para avançar, precisamos considerar a concepção de assistência social, seu formato como política pública e a lógica que a orienta.

É fundamental aprofundar o diálogo entre diferentes arranjos institucionais como estratégia de ação coletiva. Isso envolve criar agendas comuns para apoiar denúncias e combater autoritarismo, clientelismo, personalismo e uso privado dos bens e serviços públicos. Historicamente, as políticas sociais têm sido fragmentadas, setoriais e emergenciais, muitas vezes para legitimar governos em busca de bases sociais.

Observa-se que as políticas sociais frequentemente têm caráter compensatório, clientelista, seletivo e excludente. Essa abordagem está alinhada ao pensamento liberal e focada no individualismo. A lógica do capital também influencia a prestação de serviços na rede socioassistencial, onde a alocação de recursos é condicionada pela relação custo-benefício.

O Estado, ao deixar de ser o provedor direto da oferta de bens e serviços, assume o papel de gerenciador das políticas sociais. No entanto, a forma como essas políticas chegam à população muitas vezes é fragmentada e emergencial, atenuando os efeitos da pobreza extrema. Essas investidas nem sempre são éticas e raramente inspiradas em uma concepção de cidadania.

Para enfrentar os desafios na construção da política pública de Assistência Social, é necessário fortalecer os serviços socioassistenciais e melhorar a capacidade de atendimento aos usuários. A inserção profissional deve ser qualificada, considerando a complexa realidade dos espaços sócio-ocupacionais do SUAS.

Por fim, a gestão da política de assistência social no Brasil enfrenta o desafio coletivo de consolidar o SUAS e melhorar as relações de trabalho. Isso envolve lutar por um quadro de trabalhadores efetivos e qualificados, comprometidos com a concepção de política pública como direito. A mobilização dos usuários também é essencial para torná-los protagonistas nesse processo, em espaços contraditórios de lutas e resistências que moldam a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise e as metamorfoses do mundo do trabalho. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 50, 1996.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)**. Lei nº 7.742, de 7 de dezembro de 1993.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Política Nacional de Assistência Social (PNAS) – Brasília, Secretaria Nacional de Assistência Social. 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome/Secretaria Nacional de Assistência Social. Norma Operacional Básica do SUAS – 01/2005: Construindo as bases para implantação do sistema Único de Assistência social. Brasília: MDS/SNAS, 2005. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/nob_3.pdf>.

BRASIL, Política Nacional de Educação Permanente do SUAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – 1ª ed. – Brasília: MDS, 2013, 57p.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social (Org.). **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil**: Formação, condições de trabalho e exercício profissional. Brasília, 2022.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RAICHELIS, Raquel. **Esfera pública e conselhos de assistência social**: caminhos da construção democrática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SPOSATI, Aldaíza. **A menina LOAS**: um processo de construção da Assistência Social. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. O primeiro ano do Sistema Único de Assistência Social. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 96-122.

Mesa Coordenada 7

EDUCAÇÃO E (DES)POLITIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DO SÉCULO XXI E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FRENTE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO CLASSISTA OU EDUCAÇÃO HUMANISTA?

[10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo023](https://doi.org/10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo023)

PUBLIC HIGHER EDUCATION IN THE 21ST CENTURY AND PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE FACE OF CLASS-BASED EDUCATION POLICY OR HUMANIST EDUCATION?

Jeovana Batista de Sousa Nunes¹

RESUMO

Para situar a educação classista e humanista se faz necessário pautar a política de educação no Brasil construída a partir dos interesses da classe dominante, que desde os primórdios utiliza-se do ensino para perpetuar o modelo de acumulação capitalista e o poder da classe a quem ele beneficia, configurando-se em uma educação voltada para atender as necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação, servindo, predominantemente, como um espaço de formação para o trabalho explorado e é neste sentido que este artigo traz o resultado da pesquisa sobre: “As pessoas com deficiência no ensino superior público: um estudo na educação pública do Maranhão”, analisando a tríade inclusão, permanência e egresso.

Palavras-chave: Pessoas com Deficiência. Educação. Ensino Superior.

ABSTRACT

In order to situate classist and humanist education, it is necessary to guide the education policy in Brazil built from the interests of the dominant class, which since the beginning has used education to perpetuate the model of capitalist accumulation and the power of the class to whom it benefits, configuring itself in an education aimed at

¹ Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FRANCA SP), Pós-Doutorado em Serviço Social pelo Programa Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS/UFPB). Docente do Departamento de Serviço Social (DSS/UFPB); Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Políticas Públicas, Trabalho e Sociabilidade – LEPPTraS/CNPq e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Sociais (NEPPS/UFPB).
E-mail: jeovana.nunes@academico.ufpb.br.

meeting the needs of capital in its process of expansion and accumulation. It is in this sense that this article brings the result of the research on: "People with disabilities in public higher education: a study in public education in Maranhão", analyzing the triad of inclusion, permanence and egress.

Keywords: People with Disabilities. Education. Higher education.

1 INTRODUÇÃO

Para pensar a educação classista e humanista situamos, neste artigo, a política de educação inclusiva pautando a educação brasileira a partir dos interesses da classe dominante, que desde os primórdios utiliza-se do ensino para perpetuar o modelo de acumulação capitalista e o poder da classe a quem ele beneficia, configurando-se em uma educação voltada para atender as necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação, servindo, predominantemente, como um espaço para a preparação para o trabalho explorado, “em que a correlação de forças permite a prevalência de certos direitos sociais diante do particularismo do Estado. No caso brasileiro, historicamente a universidade pública não foi consolidada como direito universal” (Leher, 2019, p. 17).

A educação segue a lógica para atender uma pequena parcela da sociedade detentora de poderes como privilégio de alguns, e assim sendo, a educação dirigida às pessoas com deficiência é marcada por um longo processo capacitista. Somente, a partir de grandes reivindicações e do movimento organizado pelos pais, familiares, amigos e instituições não governamentais que surgiu a Educação Especial, numa modalidade em que eram criados centros especializados.

Cabe ressaltar que de 1854 a 1946, a Educação Especial era organizada a partir de iniciativas particulares isoladas e pouquíssimas ações oficiais, dentre elas destacávamos o Imperial Instituto de Meninos Cegos do Rio de Janeiro, criado em 1854, e que passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1891; Imperial Instituto dos Surdos e Mudos, em 1957, passando a se chamar em seguida de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundados por D. Pedro II. “A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais”, ou, da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX” (Mazzota, 2001, p. 27).

De 1957 a 1993 emergem as iniciativas oficiais em âmbito nacional, pelo Governo Federal, com a criação de campanhas voltadas a educação das pessoas com deficiência visual, auditiva e mental, em específico. As ações estavam subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura e tinham como funções, “a promoção, em todo território nacional, de treinamento, reabilitação e assistência educacional às pessoas com deficiência; a cooperação técnica e financeira com entidades públicas e privadas; e o incentivo de organização de cursos e entidades voltados a essa área” (Kassar, 2004, p. 28).

Trata-se de um modelo de educação que assume a função de difundir a lógica dominante para que seja aceita como normal as políticas educacionais excludentes e segregadoras, o que vai na contramão para se efetivar a educação inclusiva no país, mesmo com uma vasta legislação que traduz o compromisso mundial de assegurar o direito à educação para todos(as) por meio do atendimento das suas especificidades educacionais a partir de dois documentos internacionais: a “Declaração Mundial de Educação para Todos” aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, entre 5 a 9 de março de 1990, dedicando seu artigo 3º, para tratar sobre a universalização da educação e a promoção da equidade e a Declaração de Salamanca, criada na Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha entre 7 e 10 de junho de 1994, com o intuito de discutir a oferta da educação para pessoas com necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino.

É importante ressaltar que a educação inclusiva se difere da educação especial, pois, enquanto a primeira se propõe incluir, a outra, na medida em que defende uma educação separada e exclusiva, acaba segregando as pessoas com deficiência. Também convém lembrar que, vivemos em uma sociedade conservadora e restrita, que deixa uma grande parcela da sociedade sem acesso aos direitos mais básicos e fundamentais (Sassaki, 1997).

Dito isto, convém registrar que a educação enquanto direito fundamental é primordial que tanto as pessoas com deficiência, quanto a população mais pauperizada atinja níveis mais elevados do ensino, assim sendo, o objeto da pesquisa foi pensado a fim de contribuir e tornar possível uma educação universal, para todas as pessoas, que no atual contexto capitalista a educação se torna cada vez mais escassa e a natureza cada vez mais excludente, seguindo a lógica bancária da educação que restringe as oportunidades, como nos lembra Leher (2011).

Sob essa égide, a autonomia universitária é condicionada a ordem e a mão invisível do mercado, de forma que a liberdade e a autonomia são associadas ao livre mercado, onde este último conduziria sozinho o equilíbrio da sociedade. Para os neoliberais, o Estado é identificado

como entrave para a liberdade almejada e é causa exclusiva das dificuldades das sociedades contemporâneas (Leher, 2011).

Neste sentido, é significativo que se compreenda, no primeiro momento o que é uma sociedade inclusiva, avaliando criticamente seus princípios e sua viabilidade e, ainda, o contexto em que ela pode se tornar realidade, pois para a efetivação dessa sociedade, é necessário o combate a quaisquer práticas de exclusão social e para que isso aconteça são fundamentais as mudanças estruturais e ideológicas (Ferreira, 2012).

Para a educação inclusiva ser efetivada e compreendida, é necessário, igualmente, compreender as questões históricas e culturais que sustentam a organização social, ou seja, a estrutura e o desenvolvimento das sociedades, à qual essa educação está submetida, para analisar em que aspectos ela consegue possibilitar melhores condições de vida para todas as pessoas, inclusive para as com deficiência e nesse sentido, contribuir com o processo de sua inclusão social. (Ferreira, 2012, p. 16).

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior está legalizada em acordos internacionais, na Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes de Bases da educação (LDB) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), todavia, estas pessoas estão chegando ao ensino superior e se adaptando as condições postas com intuito de ter uma formação profissional e acender ao mercado de trabalho, pois é perceptível que as instituições e universidades federais estão recebendo-as sem as devidas condições de acessibilidade frente as diferenças que cada pessoa com deficiência tem, sobretudo, as pessoas com as deficiências visíveis: surdas, cegas e deficiência física, as pessoas com deficiência oculta, que ora chegam e necessitam de uma instituição inclusiva, acessível, universal, que para além do espaço físico, se faz necessário outras ações que atendam estas pessoas e venham a efetivar a LBI, estão se adaptando ou desistindo da formação profissional. Assim, entender que a formação acadêmica de nível superior com igualdade de acesso e permanência para todas as pessoas é urgente e é também um desafio emergente do século XXI, contexto social marcado pela política conservadora ultraneoliberal, que agrava as desigualdades sociais.

Lembrando que uma das condicionantes da deficiência é a pobreza, miséria, fome, má alimentação, desnutrição; as guerras; as catástrofes naturais, sobretudo, aquelas provocadas pelo sistema capitalista, como bem explora Eric Hobsbawm (2017) em sua obra “Era dos Extremos: O breve século XX”, condições estas que também coloca em questão o futuro da humanidade, como relata Michael Löwy (2014) quando estuda o ecossocialismo como uma alternativa radical àquilo que considera a catástrofe ecológica capitalista.

A educação para ser universal deve pressupor medidas que extrapolem a dimensão de acessibilidade, seja arquitetônica, atitudinal, entre outras, mas que abranja todas as pessoas com ou sem deficiência desde as práticas avaliativas e metodológicas que relacionam a forma de ensino e aprendizagem, para que assegure uma educação humanista, na perspectiva gramsciana efetivando a busca pela emancipação humana e social com fins a concretização de uma nova cultura.

E, nessa perspectiva, a pesquisa vem ao encontro das instituições de ensino superior público para contribuir com a luta pela inclusão, permanência e egresso, pautando sobretudo a política de educação inclusiva, universal, pública, gratuita e de qualidade, frente as diferentes barreiras de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, que ocorre “por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações” (Sasaki, 2005, p.23).

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO METODOLOGICA DA INSERÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

O estudo que ora apresentamos é fruto da pesquisa sobre “As pessoas com deficiência no ensino superior público: um estudo na educação pública do Maranhão”, realizada no período de 2019 a 2022, sob a orientação do materialismo histórico-dialético.

O processo investigativo foi realizado a partir de dois grandes movimentos: 1º apoiado em categorias fundantes, dentre elas: Estado, educação, capital, trabalho e pessoas com deficiência, para analisar os eixos temáticos constitutivos do objeto de estudo proposto: a política de educação inclusiva do ensino superior público, onde realizamos estudos sobre o processo de inserção, a permanência e o egresso das pessoas com deficiência nas instituições públicas do Maranhão, dentre elas: Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Os dados da pesquisa foram levantados em: a) fontes primárias, através de análise de documentos diversos de organizações da luta dos trabalhadores e das forças do capital, bem como realizamos entrevistas semiestruturadas, aplicadas de forma remota; b) fontes secundárias formadas por estudos já realizados, sobre a temática; c) consultas de dados primários e secundários, sobretudo, via internet dado o contexto de pandemia; e, no 2º movimento: análise, sistematização e exposição dos resultados da pesquisa que resultou

elaboração de artigos para comunicações em eventos científicos, apresentação de trabalhos completos em eventos nacionais e internacionais e para a elaboração de relatórios parciais e final, a partir dos planos de trabalho desenvolvidos no período de 2019-2022, depositado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC UFMA) e apresentado, agora, neste evento.

No decorrer da pesquisa nos deparamos com os desafios do contexto da pandemia da Covid-19, solicitamos uma extensão de prazo para os planos e/ou inserir novos planos, todavia, não foi concedido pelo PIBIC, que mediante a suspensão das atividades educacionais nas três instituições públicas, nosso campo de pesquisa e também nosso espaço de estudo, a pesquisa foi limitada ao contexto remoto, ao acesso à tecnologia e internet escassa, prejudicando nossa pesquisa, pois nem todas as pessoas tinham acesso a internet/tecnologia, além do considerável “atraso” que ocorreu de, aproximadamente, 06 meses para início das atividades remotas e mais três semestres para se pensar no retorno das atividades presenciais, período este com graves prejuízos para academia, pois há universidade que, ainda, estão ajustando o calendário acadêmico.

É importante destacar que frente as dificuldades, conseguimos finalizar o estudo sem bolsas para o último ano da pesquisa e com todas as limitações das restrições do contexto de pandemia, adoecimento e falecimento de um grande contingente da população.

Diante do contexto remoto, foi possível perceber que as pessoas com deficiência são as mais afetadas, sobretudo, os estudantes cegos e surdos, tendo em vista que muitos sites não acompanharam a mudança tecnológica e a tecnologia assistiva das instituições e universidades de ensino superior público até os dias de hoje, ainda, não acompanham as transformações de ordem tecnológica aceleradas pelo capital pandêmico, que embora se tenha Portarias e Normativas outorgadas pelo Ministério da Educação (MEC), a orientação a comunidade sobre à inclusão de pessoas com deficiência no ambiente de ensino a partir da Política Nacional de Educação (PNE) direciona a tecnologia assistiva como uma ferramenta para contribuir com a inclusão social por proporcionar o aprendizado por meio de diversos recursos que atendem diferentes limitações (Brasil, 2015).

Entretanto, é importante ressaltar que outras limitações foram encontradas no contexto, dentre elas: o despreparo da comunidade acadêmica constituída por servidores técnicos, estudantes e docentes, que não faziam uso da tecnologia remota para ministrar aulas. Lembrando que, nem todos os discentes tinham acesso a internet; nem todas as residências

tinham computadores e em muitas situações um único computador era para o uso de toda a família.

Tradicionalmente o sistema educacional brasileiro e nos seus diversos níveis de ensino, as ações são identificadas como excludentes, refletindo as desigualdades econômicas, sociais, políticas, culturais e que foi agravado no contexto remoto que perdurou 02 anos, de março de 2020 a março de 2022. Período este, de luta pela sobrevivência: histórico.

O processo de democratização escolar de pessoas com deficiência, no Brasil, que se iniciou pela ampliação do número de vagas, não experimentou, na mesma proporção, a garantia de condições de permanência a segmentos historicamente excluídos (Santos; Cerqueira, 2009). E, levando em consideração o significativo aumento da parcela da sociedade com deficiência que consegue acessar ao ensino superior é preocupante, pois “o percentual não chegou nem perto de 1% do total” e, registramos neste espaço que: “menos de 10% da população com deficiência tem ensino superior completo” (Martins; Leite; Ciantelli, 2018, p. 16).

Desde os mais remotos tempos, a sociedade tem vivenciado uma diversidade de práticas sociais segregadoras. Diversos segmentos populacionais foram marginalizados e excluídos dos direitos sociais e do exercício da cidadania, por questões de classe, de gênero, de raça, de idade, de etnia e de deficiência física, sensorial ou mental [...] As pessoas com deficiência sempre estiveram em desvantagens, pois eram vistas como “doentes” e como “incapazes”, tanto pela sociedade, quanto pela própria família. Não eram consideradas sujeitos de direitos. Estavam excluídos, inclusive do direito à educação, da participação no espaço escolar, do acesso ao conhecimento e ao mercado de trabalho. Esta exclusão. Até a Idade Média, chegava ao extermínio das pessoas com deficiência (Lima; Silva; Silva, 2005, p. 97).

A educação é determinada e organizada na sociedade de acordo com condições concretas de produção e de reprodução da vida em determinado sistema econômico. Passadas décadas, o Estado repressor, sob a direção do capital, segue limitando, reprimindo e consagrando legislações sociais punitivas, restritivas frente ao “abandono das medidas repressivas de proteção social [...]” (Behring; Boschetti, 2008, p. 51).

Mészáros (2008) salienta que as instituições formais de educação exercem uma função ideológica no sistema capitalista, tornando-se um instrumento do processo de acumulação de capital através da oferta do conhecimento e pessoal para a reprodução do sistema e criando consenso entre as classes, a partir de um sistema de internalização, que transmite e dissemina os valores que legitimam os interesses da classe dominante “...é necessário *romper com a lógica*

do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27, grifo do autor).

A escola tem sido reprodutora de tensionamentos antagônicos, haja visto que é o único modelo oferecido para as classes subalternas. Lembrando que, o modelo disponibilizado não é o ideal, mas é parte de um processo político de construção de uma hegemonia ou de uma contra hegemonia (Castro; Rios, 2007).

A igualdade e o respeito a diversidade deveria ser a regra mestra de aplicação das garantias sociais de educação, saúde, sobretudo, mental. Neste sentido, ressalta-se a urgência da necessidade da promoção de uma educação de qualidade, que exerça papel fundamental para garantir o direito para além do acesso, mas que possa contribuir com a permanência e a formação profissional humanista, abrangendo medidas que extrapolem o viés da superação.

Sobre a pesquisa na ótica humanista, a partir do método de análise gramsciana foram analisados os cursos que mais recebiam estudantes com deficiência, sendo eles: Direito, Comunicação Social e Pedagogia, assim como foram envolvidos na pesquisa os cursos de Serviço Social e Biblioteconomia, em razão de ambos apresentarem pesquisas direcionadas para a pessoa com deficiência no ensino superior. Como resultado, foi possível perceber que a presença, ainda, incipiente das pessoas com deficiência no ensino superior está estreitamente ligada às dificuldades enfrentadas no processo de escolarização desde a educação básica até o ensino superior. Neste sentido, é urgente rever as ações e metodologias aplicadas ou desenvolvidas pelos cursos e por parte de seus docentes, carece capacitação profissional a fim de combater a “desumanização”, como bem lembra Marx (1978).

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que **o próprio educador deve ser educado**. Deve por isso separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como práxis revolucionária. (Marx, 1978, p. 51, grifos nossos).

Pereira (2017) comenta que, historicamente foi negada à uma parcela da população e em particular a pessoa com deficiência, o acesso a uma educação que lhe propusesse a ascensão social e que com a Constituição Federal de 1988, declarações e tratados dos quais o Brasil é signatário, começa um movimento no qual as instituições educacionais se propuseram a uma educação incluyente, que afirma e respeita a diversidade humana. E, neste sentido,

corroboramos sobre a necessidade de uma readequação dos currículos para essa nova realidade educacional.

A democratização e equidade para oportunizar o ensino adequado e de qualidade devem ter íntima interligação em todos os níveis e etapas de escolarização. As políticas educacionais inclusivas são significativas no que tange a operacionalização de mudanças e revolução de paradigmas, no entanto a inclusão perpassa a transformação de toda sociedade que elimine as formas de desigualdades socioeconômica e culturais existentes na particularidade brasileira, tal como expresso na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade, em Salamanca no ano de 1994.

A eliminação de barreiras, físicas, atitudinais e infocomunicacionais devem ser pauta de lutas diárias para a desconstrução de conceitos e preceitos que segregam as pessoas com deficiências no âmbito da sociedade e em particular no ensino superior público. Neste sentido, é necessário lembrar o princípio educativo do pensamento gramsciano que rejeita as escolas que possuem uma diferenciação classista, ou seja, aquelas destinadas a formar operários e aquelas para formar especialistas e dirigentes (Gramsci, 2001).

No viés da formação profissional humanistas, foram analisados alguns projetos pedagógicos e a transversalidade da temática que deveria estar situada nas disciplinas, conforme informado em um dos projetos, não foi encontrada nas ementas, nem nas referências básicas e complementares, conforme relata o documento analisado: “[...] além da temática constituir-se como tema transversal em disciplinas como Ética Profissional em Serviço Social, Movimentos Sociais e Serviço Social, Política Social I e Política Social II, Direitos Humanos, Necessidades Sociais e Cidadania, Libras, dentre outras.” (Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFMA, 2016, p. 18).

Quanto ao corpo docente que atua como “mediador” da formação profissional, é urgente o compromisso com a educação humanista, tendo em vista o desconhecimento de algumas professoras, que estavam ministrando aulas para pessoas com deficiência no contexto de pandemia e relataram o desconhecimento de discentes com deficiência em suas disciplinas, tendo-os como estudantes regulares da disciplina. E, quanto ao viés da educação humanista deixamos o registro de docentes entrevistadas quando questionadas: qual a compreensão da educação humanista e o papel da universidade?

Uma Educação Humanista deve estar centrada na ideia de buscar garantir a igualdade de condições para todos os envolvidos no processo educativo

reconhecendo as necessidades específicas e particulares de cada aluno. (Docente 01 entrevistada).

Entendo como educação/formação humana integral aquela que proporciona acesso aos indivíduos aos bens materiais e espirituais (intelectuais) essenciais e fundamentais ao processo de autoconstrução de cada ser humano como partícipe do gênero humano. Isso perpassa pela apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens nos diversos complexos sociais: arte, economia, política, dentre outros. (Docente 05 entrevistada).

A compreensão de educação humanista pelas docentes entrevistadas está relacionada a igualdade de oportunidades invocando como princípio basilar o respeito, considerando a diversidade humana, de forma que o papel da universidade frente a operacionalização das políticas de inclusão possa ultrapassar os ensinamentos extrassala, ou seja, deve estar comprometida com a preparação para a vida em sociedade possibilitando a autonomia dos sujeitos.

Cabe ressaltar que o modelo conclamado por Gramsci da escola unitária, humanista, é aquele que educa no sentido político e filosófico para manter uma visão de mundo crítico e consciente (Silva; Evangelista, 2015). Para Gramsci, todos são intelectuais, apesar de nem todos desenvolverem essa função, assim, a escola em sua visão “é um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis” sendo eficaz para imprimir mudanças sociais, na medida em que exerça a função de elevar a consciência do trabalhador através da compreensão e crítica da ideologia dominante (Gramsci, 2001, p.19).

3 CONCLUSÃO

A política de educação inclusiva baseada em ações afirmativas conhecida, também, como cotas, se tornou uma via de acesso para as pessoas com deficiência ingressarem nas universidades públicas no século XXI, todavia, essas pessoas estão chegando aos institutos e universidades públicas tentando se adaptar as condições postas, com a finalidade de emancipar-se humanamente e profissionalmente, isso nos remete ao modelo de educação classista, dado o despreparo dos cursos desde os projetos pedagógicos ao quadro de profissional docentes e servidores técnicos, de tal forma que em alguns cursos prevalece o discurso de que estudantes com deficiência se adaptam, conseguem estudar e quando questionado sobre a temática da pessoa com deficiência no projeto pedagógico do curso entende-se que a transversalidade da temática consta em diferentes disciplinas como uma ação inclusiva ou educação especial.

Os cursos de formação superior precisam de atualização para receber estudantes com deficiência e capacitar seus docentes, servidores técnicos e discentes sem deficiência, para incluir e promover a formação profissional humanista, para todas as pessoas com e sem deficiência, sem distinção de particularidades, somando a luta pela emancipação humana e política.

Em se tratando dos núcleos, diretorias ou comitês de acessibilidade das instituições e universidades, é perceptível que algumas ações não estão sendo desenvolvidas em sua totalidade por falta de direcionamento ou um melhor planejamento para atender a toda comunidade acadêmica e, neste sentido, as instituições necessitam, urgentemente, rever suas metas, o Plano de Desenvolvimento Institucional, entre outras questões para se tornar uma educação universal, humanista e não classista, tendo em vista que ao analisar a atual política de educação, observa-se um avanço nas ações institucionais, mas também, há medidas ultraconservadoras infiltradas na comunidade acadêmica de forma “agressiva” em um cenário de relações sociais com forte resistência as minorias, principalmente as pessoas com deficiência.

Sobre os egressos, não foi possível concluir a investigação, pois nenhuma instituição tem banco de dados para acompanhar onde estão os discentes formados. Somente a Universidade Estadual do Maranhão sinalizou que há intenção de elaborar um projeto para acompanhar os egressos, com base nos relatos de alguns estudantes que seguiram para pós-graduações e outros para o mercado de trabalho.

A temática ora investigada não se esgota, é urgente e carece aprofundar a pesquisa, sobretudo, quando se trata da permanência, egressos e estudantes com deficiência, sobretudo, quando identificamos que as instituições e universidades seguem a lógica classista de formação profissional.

É necessário continuar o estudo em pesquisas vindouras, tendo em vista que a existência de leis, decretos e documentos que garantem a inclusão das pessoas com deficiência na educação pública do ensino superior tem extrema relevância, mas ainda são insuficientes frente ao desconhecimento, capacitismo, falta de capacitação profissional de servidores docentes e técnicos. É preciso rever os recursos materiais e humanos para viabilizar a permanência de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior e o egresso.

Por fim, é urgente considerar o número de pessoas com deficiência existente em nossa nação e o número destas pessoas que chegam ao ensino superior público, visando contribuir

com a comunidade acadêmica e a formação profissional humanista, pensando no processo de inclusão social que leve em consideração o significativo aumento da parcela da sociedade com deficiência que não consegue acessar ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Linha de Base, 404 p. Brasília, DF: Inep, 2015.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, Michele Correa de; RIOS, Valdir Lemos. Escola e Educação em Gramsci. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007. Disponível: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/187>. Acesso em: jan. 2021.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão**. 2012. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Uma leitura da Educação Especial no Brasil**. In: Roberta GAIO; Rosa G. Krob Meneghetti. (Org.). Caminhos pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, v. 1, p. 19-42.

LEHER, Roberto. **Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente**. In: 32º Encontro Nacional de Estudantes de Direito ENED, 2011, São Paulo. Caderno de Textos. São Paulo: Faculdade Zumbi dos Palmares e Clube de Regatas Tietê, 2011. p. 03-12.

_____. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LIMA, Terezinha Moreira; SILVA, Maria Jacinta; SILVA, Maria Muniz Marques. **Crianças e adolescentes com deficiência: direitos e indicadores de inclusão**. São Luís: EDUFMA, 2005.

LÖWY, Michael. **O que é o ecosocialismo?** São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades**

públicas brasileiras. Artigo. Psicol. Esc. Educ. 22 (spe), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033>. Acesso em: 02 abr 2022.

MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Victor Civita, 1978. p. 51-53.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, István. A Educação para além do capital. Tradução Isa Tavares. - 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Josenilde Oliveira. **Políticas Institucionais de Acessibilidade na Educação Superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA**. São Luís, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/1926/2/JosenildePereira.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFMA. São Luís, 2016. p.128.

SANTOS, Adilson Pereira; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: **IX Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis-Brasil, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v.1, n.1, p.19-23, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. WVA, Rio de Janeiro, 1997.

SILVA, Elcio Arestides de Mattos.; EVANGELISTA, Francisco. **Antonio Gramsci e a educação (escola unitária)**. *Laplage Em Revista*, 1(3), p. 55-66, 2015.

Mesa Coordenada 7

EDUCAÇÃO E (DES)POLITIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

OS SENTIDOS TERRITORIAIS DA EDUCAÇÃO NA PRISÃO, PERCEPÇÕES E REFLEXÕES

[10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo024](https://doi.org/10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo024)

THE TERRITORIAL SENSES OF PRISON EDUCATION, PERCEPTIONS AND REFLECTIONS

Helenória de Albuquerque Mello¹

RESUMO

O presente ensaio teórico insere-se no campo da Educação, na perspectiva da inclusão, tem como escopo refletir sobre os sentidos da Educação no território da prisão a partir das dinâmicas de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, à luz da teoria social crítica, busca superar o discurso da reinserção social, dirigido a uma população que em grande expressão representa a face mais cruel dos processos de exclusão social. Parte-se do entendimento que a Política Social de Educação ocupa centralidade na construção de territorialidades delineadas para conduzir pessoas em privação de liberdade à condição de cidadãos, não de egressos. Entretanto, trata-se de um processo tensionado, pela natureza e finalidades da Política Penal e da Política de Educação. Diante do exposto, indaga-se: Qual a capacidade da Educação em tensionar e criar as condições objetivas, estimulando na mente de corpos aprisionados a criatividade e as habilidades, para desconstrução dos estereótipos vinculados a esse território.

Palavras-chave: Educação. Prisão. Território. Territorialidades.

ABSTRACT

This theoretical essay is inserted in the field of Education, from the perspective of inclusion, its scope is to reflect on the meanings of Education in the prison territory from the dynamics of territorialization, deterritorialization and reterritorialization, in the light of critical social

¹ Doutoranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS/UFPA), Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS/UFPA). Assistente Social do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).
E-mail: helenoria.mello@ifpb.edu.br.

theory, seeking to overcome the discourse of social reintegration, aimed at a population that largely represents the cruelest face of social exclusion processes. It is based on the understanding that the Social Education Policy occupies a central role in the construction of territorialities designed to lead people deprived of liberty to the status of citizens, not ex-prisoners. However, it is a tense process, due to the nature and purposes of the Criminal Policy and the Education Policy. Given the above, the question arises: What is the capacity of Education to tension and create objective conditions, stimulating creativity and skills in the minds of imprisoned bodies, to deconstruct the stereotypes linked to this territory.

Keywords: Education. Prison. Territory, Territorialities.

1 INTRODUÇÃO

A prisão, mundo de tempo lento, onde indivíduos criam e recriam estratégias de sobrevivência, resistem dia a dia a um tempo que adquire um compasso próprio para quem espera pela liberdade. Local permeado por ritos, regras e simbolismos, cujo conhecimento, embora essencial, não assegura relações interpessoais estáveis e não exclui do convívio cotidiano o imprevisível; onde a vida é objeto de constantes negociações. Trata-se de uma convivência *sui generis* e, em alguns aspectos, destoa de qualquer outra realidade que se possa conhecer na sociedade livre. Território onde coexistem dois sistemas: um oficial, ancorado no aparato jurídico, e um não-oficial, este não-escrito. Sobre este último, basta adentrá-lo para entender como as engrenagens dos pavilhões se movimentam, qual o sentido do jogo e qual o seu local neste tecido social formado por muitas dobras.

A experiência mais danosa da prisão é algo impossível de se conhecer, pois o pior só foi vivido por quem morreu dentro dela (Levi, 2016). Tudo que conhecemos sobre o seu intramuros encontramos nos relatos daqueles que foram capazes de suportar e sobreviver. Nos ensinamentos de Oliveira e Damas (2016, p. 34), “em geral as prisões são ruins, ineficazes, ineficientes e contradizem seus próprios objetivos de punir adequadamente, reabilitar socialmente e prevenir a criminalidade. [...]”.

A esse respeito, sintéticas são as palavras do grupo Racionais MC's, em Fórmula mágica da paz. Sociólogos, cientistas sociais ou antropólogos não seriam tão precisos, assim como os *rappers*, em capturar os sentimentos de parcela expressiva da juventude brasileira, que vivenciam a vulnerabilidade social em suas expressões mais agravadas, vitimados pelo processo de criminalização primária e secundária, moradores das periferias mais violentas, não

raramente presos ou egressos do Sistema Penitenciário, com parentes e amigos, vítimas do extermínio e do encarceramento.

As percepções e reflexões tecidas ao longo deste ensaio teórico são frutos de dois momentos: pesquisa social empírica, intitulada: “Prisão e Educação um Hiato Histórico: da cela a sala de aula, um caminho para a educação ao longo da vida?”, realizada na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, unidade prisional do Sistema Penitenciário da Paraíba - PB, no período de 2017-2019 e pesquisa etnográfica realizada na Penitenciária Juiz Plácido de Souza, unidade prisional do Sistema Penitenciário de Pernambuco - PE, em 2022.

Adentramos no território da prisão na busca de compreender as nuances e a dinâmica desse provocativo contexto educacional que é a Educação ofertada as pessoas privadas de liberdade (PPL), que a um primeiro olhar pode representar um paradoxo, por refletir sobre as contradições entre o humanizar e o desumanizar, nesse tecido social complexo, com contornos particulares, onde se processam relações sociais e econômicas que se dão na superfície, e outras que passo a denominar de subterrâneas, as que não podem ser vistas, as que se movimentam no silêncio das celas. Entretanto, este é um tema hermético, não se adentra nele com facilidade, é preciso estabelecer relações de confiança para penetrar em algumas camadas e conhecê-lo.

Não por acaso esse território hermético vem se “permitindo” penetrar, na cena contemporânea elementos como: a proximidade física com o espaço e o cotidiano urbano, o ingresso da classe média nas engrenagens do Sistema Penitenciário, o aumento do número e do nível de organização e poder das Facções Criminosas, a telefonia móvel, a *internet* e as redes sociais que possibilitam a comunicação e a visibilidade dos fatos em tempo real, entre outros, pouco a pouco vêm modificando a estrutura desse território enquanto local de difícil acesso, quase que impenetrável, onde muito acontece, mas nada se fala.

No presente estudo, para atender ao objetivo proposto adotamos o entendimento de territorialidade enquanto relação sociopolítico, econômica e cultural e partimos de uma perspectiva de Educação que considere a vida dos sujeitos em seu território, em outros termos, os sentidos construídos por quem sobrevive no chão da prisão, e que proporcione maneiras diversas de compreender e experienciar o mundo, tendo em vista que a pena privativa de liberdade corresponde a um lapso temporal em suas vidas, pois no Brasil não temos prisão perpétua, conforme as legislações.

O estudo se estrutura em duas seções principais. Na primeira são apresentadas percepções e reflexões iniciais acerca da Educação no território da prisão. Em seguida, na segunda seção, reflete-se sobre território, territorialidades e as dinâmicas de desterritorialização e reterritorialização, assim como, de se sua perspectiva sociopolítico, econômica e cultural.

2 OS SENTIDOS TERRITORIAIS DA EDUCAÇÃO NA PRISÃO, PERCEPÇÕES E REFLEXÕES

O Sistema Penitenciário brasileiro historicamente marcado pela cultura da invisibilidade e do silenciamento, vem sendo foco nas últimas décadas pelos governos, por organismos nacionais e internacionais e pela sociedade civil, de um olhar para os inúmeros problemas que perpassam o gerenciamento do cumprimento da pena de privação de liberdade, em várias dimensões: gestão de recursos humanos, infraestrutura, financiamento, garantia das assistências previstas na Lei Nº 7.210, Lei de Execução Penal: “I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa” e para várias outras questões que demandam investigação e diálogo com outras áreas do conhecimento e da produção científica e uma interface com as demais Políticas Públicas, entre elas a Educação, some-se a essas questões pontuadas o déficit de vagas, fruto da superpopulação carcerária. O Brasil tem a terceira maior população carcerária e também feminina do mundo, além de contar com um déficit de 162.470vagas.

No território da prisão, a Educação pode representar um potente instrumento para tensionar a fronteira entre o humanizar e o desumanizar, no entanto, não podemos desconsiderar que na atual crise de paradigmas vivenciada pela sociedade capitalista brasileira, também pode ser utilizada como instrumento de alienação em favor dos interesses dominantes. Segundo Scocuglia (2006), um dos fatalismos que acometem a Educação na cena contemporânea é o da escola como espaço de reprodução das desigualdades sociais. Seguindo na mesma trilha indagou Mészáros (2005), seria possível educar para além do capital?

Sem desconsiderar o fato de que a Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais e do Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), representam um avanço para a Educação em espaços de privação de liberdade no

Brasil, sendo fruto da articulação de segmentos sociais comprometidos com a causa da Educação e com os Direitos Humanos, não podemos deixar de compreendê-lo, também, em uma perspectiva de política de governo, alinhada aos interesses do grande capital que através de seus Organismos Internacionais impõe a elevação dos índices de escolaridade nos países periféricos.

É neste cenário que a Educação em prisões busca se firmar enquanto uma prática ao longo da vida (e não formatada para um prisioneiro), que entende o cumprimento da pena e a prisão enquanto um lapso temporal, onde a Educação pode e deve se manifestar, produzindo no sujeito alvo de suas ações, um sentimento de protagonismo: um sujeito histórico, protagonista da sua história. Nas palavras de Maeyer, significa “[...] deixar momentaneamente seu estatuto provisório de detento para inscrever-se em uma perspectiva mais a longo prazo sem acrescentar um julgamento social ao julgamento penal”. (Maeyer, 2013, p. 47).

Isto posto, se de um lado, há uma forte tendência em afirmar que a implementação de processos educacionais no território da prisão tem como destino o insucesso, considerando o espaço social que a prisão ocupou e ocupa historicamente, um local de segregação social hegemônica, um microcosmo periférico, onde habita uma sociedade contida por muros, cercas e grades, em condições de habitabilidade inóspitas, permeado por sociabilidades visíveis e invisíveis, relações capitalistas lícitas (que acontecem na superfície) e as ilícitas (que são negociadas numa camada mais profunda), cenário de expiação de uma sociedade que se satisfaz com as imagens veiculadas pela mídia, que confirmam os estereótipos e produzem uma realidade nefasta, reforçando o estigma que acompanhará o homem preso durante o cumprimento da pena, e para além dela.

De outro, parte-se do pensamento de Bueno (2007), assim cabe ponderar que, se do ponto de vista dos órgãos e instituições oficiais que compõem a estrutura dos governos e ainda da sociedade civil, as experiências de Educação no território da prisão, ainda que não tenham adquirido relevância expressiva diante do complexo conjunto desumanizador que perpassa o contexto da prisão, para a pessoa em situação de privação de liberdade constitui-se enquanto um espaço em que o estigma do criminoso pode ser arrefecido, um espaço de afirmação da sua condição humana.

De acordo com o Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN), do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), atualizado em junho de 2023, temos no Estado da Paraíba, uma população carcerária de 13.819 pessoas, com um percentual de 14,09% inseridas na Educação

formal, ofertada em unidades prisionais, um ínfimo percentual, mas que se alinha ao cenário nacional, que é de 16,29%, numa população carcerária de 826.593 pessoas.

O aprisionamento figura entre os motivos que interrompem a trajetória escolar, portanto, falar de Educação para pessoas privadas de liberdade nos remete a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), Nº 11, de 10 de maio de 2000, que delibera sobre as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, concebe essa modalidade de ensino como uma “dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...]”. (CNE/CEB Nº11, 2000, p. 5).

As condições particulares da Educação no território da prisão repousam em uma dimensão multidisciplinar, a natureza da Educação nesse espaço exige uma reflexão sobre a tarefa educativa nas prisões. Esta reflexão deve ser feita em vários níveis: avaliação, continuidade e, sobretudo o questionamento de cada uma das áreas, tarefas e atores do processo educativo.

Conforme apontam Lopes e Amorim (2018), no cárcere, a Educação deve estimular o espaço da fala e da escuta, do ensino e da aprendizagem, mediados por contextos de vida como conteúdo escolar, em um movimento de problematização e sistematização da realidade. Portanto, é necessário viabilizar uma leitura crítica, envolvendo aprendizagens que vão além do domínio de conteúdos disciplinares e da mera recitação de conceitos, uma vez que isso significa aprender a problematizar, a interpretar criticamente a realidade no que ela tem de aparente, de visível, mas também no que ela tem de invisível, de mais profundo.

Trata-se, portanto, de realizar um mergulho e provocar um movimento entre os elementos que compõem o cenário a ser analisado, esse processo conduzirá a leitura do dito e do não-dito, do contrário, o processo de motivação para o estudo pode se restringir, em sua grande expressão, a remição da pena, o que significa um retrocesso do ponto de vista dos objetivos educacionais conforme a Lei Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996.

De acordo com Maeyer (2013), a implementação de práticas educativas em espaços de privação de liberdade, devem preceder de um entendimento, por parte de todos os profissionais envolvidos com a execução e gerenciamento da pena privativa de liberdade, que perceba a pessoa em privação de liberdade como cidadão, e o próprio sujeito que sofre a ação da privação de liberdade, também se perceba como tal:

O processo educativo tem início quando o detento torna-se (provisoriamente) um educando e este educando encontra sua identidade social e afetiva profunda. Com esse estatuto de educando, reconhecido por si e pelos outros, ele poderá desenvolver os projetos para si e para os outros. É por isso que a prisão é antieducativa. (Mayer, 2013, p. 43).

Conforme Buffa; Arroyo; Nosella (1988), não é fácil afastar e menos ainda enfrentar as formas através das quais a relação sinuosa entre Educação e cidadania, como pré-condição para a participação, vem se dando durante séculos para justificar a exclusão da cidadania, a condenação das populações periféricas à condição de incivilizados, de não-aptos enquanto sujeitos históricos e políticos, a legitimação de práticas repressoras e a desarticulação das forças populares por teimarem em agir politicamente fora das linhas delimitadas pelas classes “burguesas civilizadas” enquanto o espaço da liberdade e da participação racional e ordeira.

Ainda nas palavras de Buffa; Arroyo; Nosella (1988) é preciso entender a Educação a partir de uma lógica histórica e não mecânica, entre ela, a cidadania e a participação social, pois, do contrário, apenas se reforçará a ideia de que a Educação é o ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade, de forma fetichizada.

No Brasil a Educação escolarizada, conforme Barbosa (2015), anteriormente, totalmente elitizada, ao se massificar, recebeu na escola segmentos ampliados da população em vulnerabilidade social, com muitas dificuldades na garantia de suas condições de vida. As escolas públicas brasileiras se deparam com as problemáticas da própria estrutura educacional, além das precárias condições de vida dos estudantes. As altas taxas de analfabetismo, evasão e retenções se colocaram e se colocam enquanto demandas institucionais, além dos problemas advindos das precárias condições de vida dos alunos e de suas famílias, as quais exigem respostas imediatas. Tal situação rebate diretamente na Educação formal no território da prisão, pois, esta é mero reflexo da reprodução do Sistema Educacional vigente no Brasil.

Na particularidade do território da prisão, a afirmação de que a inclusão na Educação formal representa a única opção para as pessoas em situação de privação de liberdade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso, pois, em certo momento, o discurso contradiz a sua realidade educacional, caracterizada por instalações físicas improvisadas, a exemplo de celas que são transformadas em salas de aula, corpo docente insuficiente, ausência de outros profissionais da área da Educação, falta de materiais didáticos e fardamento, ausência de biblioteca, ou com pequenos acervos, em muitos casos desatualizados, o que consequentemente, impacta negativamente na oferta de vagas,

deslocando o acesso à Educação da perspectiva do direito a do privilégio. Além disso, ao circunscrever a inclusão no âmbito da Educação formal e ignorar suas relações com outras políticas e instituições sociais, este discurso desqualifica as tensões e contradições no qual a perspectiva inclusiva se insere.

3 OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NA PRISÃO: O TERRITÓRIO EM EVIDÊNCIA

No contexto da prisão emergem e conectam-se múltiplos territórios, com diferentes delimitações: celas, pavilhões, salas de aula, biblioteca, refeitório e diferentes sujeitos: privados(as) de liberdade, policiais penais, profissionais da educação, da saúde, da área jurídica, entre outros.

Diante do exposto, neste estudo, ao buscarmos as conexões entre território, territorialidades, prisão e Educação, partimos pois, do entendimento que a prisão não é uma paisagem inerte, mas um constructo de relações sociais em movimento, um território atravessado por territorialidades políticas, sociais, culturais e econômicas. “Trata-se, isto sim, de um espaço-processo, um espaço socialmente construído” (Haesbaert, 2005, p. 6775).

Nas palavras de Koga (2011, p. 16):

[...] o chão e suas circunstâncias deixam de ser um dado natural e tornam-se uma construção humana. Neste sentido afirmo que, sobre a topografia da natureza ergue-se uma topografia social, ela incorpora a concretude de condições e acessos como dois elementos imbricados mutuamente e dependentes. Já não se está simplesmente falando de um lugar como vazio, mas do resultado da ocupação e da ação dos sujeitos cidadãos, ou quase cidadãos. [...].

Logo, ao pensar o conceito de território para analisar os processos educacionais na prisão, é por entender que esse conceito abrange as relações entre as pessoas privadas de liberdade. Para Franco (2023), o conceito de território se apresenta em diferentes perspectivas, materiais e imateriais, atravessado pelas ações dos sujeitos, cuja compreensão passa pelas noções de contradição, mudança e continuidade. Na mesma linha argumenta Saquet (2006):

Território é natureza e sociedade: não há separação: é economia, política e cultura; edificação e relações sociais; descontinuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental, etc. Em outras palavras, o território significa heterogeneidade e traços comuns, apropriação e dominação historicamente condicionadas; é produto e condição histórica e transescalar; com múltiplas variáveis,

determinações, relações e unidade. É espaço de moradia, de produção de serviços, de mobilidade, de desorganização, de arte, de sonhos, enfim, de vida (objetiva e subjetivamente). O território é processual e relacional, (i)material, com diversidade e unidade, concomitantemente (Saquet, 2006, p.83).

Trazendo essas reflexões acerca do conceito de território para a abordagem que se pretende realizar acerca da prisão, ou seja, enquanto um território situa-se o debate sobre a Educação ofertada as pessoas privadas de liberdade, em suas dimensões: política, social, cultural e econômica.

Para Raffestin (1993), a territorialidade “reflete a multidimensionalidade do ‘vivido’ territorial, pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral” (Raffestin, 1993, p.158). Ainda de acordo com Raffestin (1993), “a territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; [...], de certa forma, é a face “vivida” da “face agida” do poder (Raffestin, 1993, p.161-162). O esquema conceitual elaborado por Raffestin (1993), no território da prisão e nas territorialidades construídas pelas pessoas privadas de liberdade, também pode ser observado, tendo em vista que o poder é uma categoria intrínseca ao território da prisão. Ainda na trilha de Raffestin (1993), identificamos as sobreposições entre território e territorialidades, presentes nas referências dos estudos territoriais, como uma perspectiva de análise da Educação ofertada as pessoas privadas de liberdade.

Assim, na medida em que consideramos a Educação ofertada as pessoas privadas de liberdade e a prisão como territórios, podemos pensar que elas se materializam na territorialidade de seus atores, entre os quais as pessoas privadas de liberdade. Em seu cotidiano, no território vivido, elas ocupam e fundam a escola na prisão, constroem saberes e identidades. As práticas educativas, no coletivo da sala de aula, trazem em si experiências relacionais, portanto, produzem territorialidades e forjam a identidade do estudante, na singularidade da privação de liberdade. No entanto, a discussão sobre território, também implica uma discussão sobre controle social e político, relações de conflito e de poder, que podem ser construídos e desconstruídos em escalas diversas, com caráter de permanência, de experiência, em períodos ou ciclos (Scheffler, 2018).

Para Haesbaert e Bruce (2002), territorialização e desterritorialização são processos que ocorrem concomitantemente, fundamentais para compreender as práticas humanas. Para os autores trata-se de um movimento de construção do território, onde “a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de

um território para outro, abandonando territórios, fundando novos” (Haesbaert; Bruce, 2002, p. 19).

É nesse movimento de desterritorialização e reterritorialização e nas projeções de um território posterior ao cárcere, que situamos a Educação enquanto um potente instrumento na construção de novas territorialidades para além dos intramuros do território da prisão, pelas pessoas privadas de liberdade.

O percurso teórico construído ao longo deste estudo, na busca de tecer reflexões iniciais sobre os sentidos da Educação no território da prisão, no contexto das transformações da Educação formal ofertada as pessoas privadas de liberdade, nos conduziu, aos conceitos de desterritorialização e reterritorialização, para compreender as territorialidades construídas a partir da Educação nesse território complexo, bem como, a capacidade da Educação em tensionar e criar as condições objetivas, estimulando na mente de corpos aprisionados a criatividade e as habilidades, para desconstrução dos estereótipos vinculados ao território da prisão e na construção de novas territorialidades quando na condição de cidadãos livres.

Para Haesbaert (2000, p.181):

Um processo de desterritorialização pode ser tanto simbólico, com a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material – político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras econômico-políticos de integração. É muito importante também distinguir as escalas de difusão da desterritorialização, tanto espaciais quanto temporais (longa, média ou de curta duração, nos termos de Braudel), pois pode ocorrer concomitantemente desterritorialização numa escala (regional/local) e reterritorialização em outra (nacional e mundial, por exemplo).

De acordo com Guattari e Ronilk (2010), o território é sinônimo de apropriação, de subjetivação, sendo que:

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (Guattari; Ronilk, 2010, p.388).

As perspectivas teóricas de desterritorialização e reterritorialização nos forneceram as lentes para nos aproximarmos do nosso objeto de estudo: os sentidos territoriais da Educação

na prisão e as ressignificações construídas pelas pessoas privadas de liberdade. Escolhemos esse caminho teórico pelo reconhecimento do movimento, da mudança e, ao mesmo tempo, das permanências no território da prisão e consequentemente das territorialidades nele produzidas. “As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (Deleuze; Guattari, 2009, p.71).

O território e as territorialidades anteriores ao cárcere, construídas e vividas pelas pessoas que adentram as engrenagens do sistema penitenciário, não serão as mesmas ao abandonarem o território da prisão, portanto o desafio posto a Educação ofertada as pessoas privadas de liberdade, passa necessariamente pela criação das condições objetivas para desconstrução das territorialidades vinculadas aos estereótipos da prisão e pela superação do discurso da reinserção social, ainda tão presente no debate em torno das questões que envolvem o aprisionamento, para que fundem novos territórios e construam territorialidades como cidadãos livres e não como egressos do sistema penitenciário.

4 CONCLUSÃO

Por tratar-se de um ensaio teórico não iremos aqui trazer conclusões, mas algumas considerações acerca do tema abordado. Ao tomar os conceitos de território e territorialidades, processos de desterritorialização e reterritorialização, um campo de análise se descortina quando nele se projetam as limitações em vários níveis, vividas pelas pessoas privadas de liberdade no território da prisão, onde multiterritórios e multiterritorialidades cohabitam, com clivagens de poder, vulnerabilidades, étnico-racias, religião e gênero.

Ademais, possibilitou estabelecer conexões entre território, Educação e pessoas privadas de liberdade e, ainda, com as territorialidades ausentes materializadas pelos processos de exclusão social, que antecedem o ingresso no território da prisão, e que podem ser reafirmadas durante o tempo de aprisionamento e até mesmo quando na condição de liberdade.

Por fim, a Educação ofertada para as pessoas privadas de liberdade ainda se configura enquanto campo de desafios, seja pela característica do fechamento marca da Instituição

Prisão, seja pelas contradições presentes no ato de educar para a formação e emancipação humana, mas desenvolvido em um espaço de privação de liberdade e isolamento social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A Demanda Social pela Educação e a Inserção do Serviço Social na Educação Brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009**. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL. **Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional. Brasília: 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer (CNE/CEB) Nº 11, de 10 maio de 2000**. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL. **Lei Nº 7210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execução Penal (LEP). Série Compacta: Rideel, 2015.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. Apresentação. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paollo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 2009. v.1.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papirus, 2003.

GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 10ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, I. E; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HAESBAERT, Rogério. **Da Desterritorialização à Multiterritorialidade**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo, p. 6774-6792. Março. 2005.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **Revista GEOgraphia**, Niterói, ano IV, n.7, p.7-31, 2002.

KOGA, Dirce. **Medidas de cidades**: entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo: Cortez, 2011.

LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes**: os delitos, os castigos, as penas as impunidades. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MAEYER, Marc de. A educação na prisão não é uma mera atividade. In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Walter de; DAMAS Fernando Belvedi. **Saúde e atenção psicossocial nas prisões**. São Paulo: Hucitec Editora, 2016.

RAFFESTIN, CLAUDE. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Proposições para estudos territoriais**. Geografia, Paraná, ano VIII, n.15, p.71-85, 2006.

SCHEFLER, Maria de Lourdes Noaves. Território e gênero territorialidades ausentes. In: RODRIGUES, Cristiano et al. (org.). **Territorialidades dimensões de gênero, desenvolvimento e empoderamento das mulheres**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS PENAIAS. **Relatório de Informações Penais**. 14º Ciclo - Período de Janeiro a Junho de 2023. SISDEPEN. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-lanca-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referentes-ao-primeiro-semester-de-2023/relipen>>. Acesso em: 09 abr. 2024.

Mesa Coordenada 7

EDUCAÇÃO E (DES)POLITIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

PROTEÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA: abordagem decolonial
do território de vivência Potiguara no litoral norte da Paraíba, Brasil

[10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo025](https://doi.org/10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo025)

SOCIAL PROTECTION AND INDIGENOUS EDUCATION: a decolonial approach to
the Potiguara living territory on the northern coast of Paraíba, Brazil

Emanuel Luiz Pereira da Silva¹

RESUMO

Temos por objetivo adensarmos o debate no fortalecimento da concepção da proteção social ampliada com foco no território indígena Potiguara e na educação com uma abordagem decolonial valorizando os saberes constitutivos do chão concreto da vida - o território. Para tanto adotamos a pesquisa qualitativa tendo por método o materialismo histórico-dialético, aplicando instrumentos e técnicas, tais como: Entrevistas semiestruturadas, Turnês Guiadas, Grupos focais. A busca pela proteção social acontece na luta e resistência potiguara, através da organização política vemos como é forte o chamado para a reivindicação de direitos subsumidos pelos detentores do poder ou melhor, falando os grileiros das terras indígenas. Os potiguaras afirmam que a luta só poderá ter força por meio da educação, direito fundamental para os aldeamentos indígenas, os quais, no processo histórico de integração dos povos indígenas, sempre estiveram expostos à imposição de valores alheios e negação de sua identidade e cultura.

Palavras-chave: Proteção Social. Educação Indígena. Decolonial.

ABSTRACT

Our objective is to deepen the debate in strengthening the concept of expanded social protection with a focus on the Potiguara indigenous territory and on education with a decolonial approach, valuing the knowledge that constitutes the concrete ground of life - the territory. To

¹ Doutor e Pós-doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PEPGSS/PUC-SP). Coordenador do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS/UFPB). Docente do Departamento de Serviço Social (DSS/UFPB); Pesquisador do Laboratório de investigação em Sistemas Socioambientais - Liss INPE-SP/CNPq e Vice Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Sociais (NEPPS/CNPq/UFPB). E-mail: emanuel.silva@academico.ufpb.br.

this end, we adopted qualitative research using dialectical historical materialism as a method, applying instruments and techniques, such as: Semi-structured interviews, Guided Tours, Focus groups. The search for social protection takes place in the Potiguara struggle and resistance, through political organization we see how strong the call is to claim rights subsumed by those in power or rather, the land grabbers of indigenous lands. The Potiguaras affirm that the struggle can only be strengthened through education, a fundamental right for indigenous villages, which, in the historical process of integration of indigenous peoples, have always been exposed to the imposition of other people's values and the denial of their identity and culture.

Keywords: Social Protection. Indigenous Education. Decolonial.

1 INTRODUÇÃO

O artigo em tela tem objetivo promover debate sobre a concepção da proteção social ampliada com foco no território indígena Potiguara e na educação com uma abordagem decolonial valorizando os saberes constitutivos do chão concreto da vida - o território. O movimento indígena tem buscado incidir na construção de políticas públicas que contemplem os direitos indígenas à cidadania, com foco na Proteção Social e Educação Indígena, tendo como eixo principal os princípios culturais do povo potiguara. Como marco legal, a Constituição de 1988, reconhece a luta do movimento indígena, fortalecendo a proteção social ampliada, afirmando-as como políticas públicas de garantia de direito social e de cidadania (SILVA, 2016).

As pautas registradas na agenda indígena passaram a fazer parte da política educacional e da proteção social brasileira. Ainda existe no Brasil, a ideia generalizada e errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação. Estudos realizados em territórios indígenas no Brasil, com foco no litoral norte do Estado da Paraíba, lócus deste estudo, demonstram uma grande quantidade de registros sobre o conhecimento local e sua importância nas elaborações de estratégias de sobrevivência e da gestão do território nos denominados etnoeducacionais.

A escolha do caminho metodológico da pesquisa PIBIC/CNPq/UFPB respondeu aos objetivos e objeto aqui proposto e se define por um caminho de análise que responde à qualificação de uma pesquisa qualitativa. Conforme Minayo (2007) afirma sobre a adequação ao contexto e problema a ser investigado, assim posto: a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que

foram utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (Minayo, 2007, p. 44)

Desse modo a pesquisa realizada apresenta dados publicados em fontes primárias e secundárias, de modo a triangular a construção de indicadores; dados dos institutos oficiais e pesquisas científicas; e base bibliográfica que o permiti a análise aprofundada da realidade expressa no conjunto dos dados empíricos.

As comunidades pesqueiras, além dos relevantes serviços ecossistêmicos e de segurança alimentar prestados à sociedade, representam, em muitas localidades, um modo de vida histórico, com seus laços de pertencimento socioambientais, dinâmicas culturais, que tiveram a capacidade de transformar espaços aquáticos e terrestres em territórios de ricas e complexas existências societárias e do saber fazer produtivo de muitos homens e mulheres. Assim, diversos grupos humanos fizeram dos rios, estuários, manguezais e do mar, os meios de suas vidas, de inúmeras pescarias com características próprias, compondo, desse modo, um rico patrimônio cultural material e imaterial.

2 A PROTEÇÃO SOCIAL NOS TERRITÓRIOS POTIGUARA

Em tese defendida por Silva (2016), a partir das reflexões desenvolvidas no pensar o território no constructo da tese que de uma forma geral, sabemos que não há sociedades humanas que não tenham desenvolvido alguma forma de proteção social aos seus membros mais desprotegidos. Seja de modo mais simples, através de instituições não especializadas e plurifuncionais, como a família, por exemplo, ou com altos níveis de sofisticação organizacional e de especialização. Diferentes formas de proteção social emergem e percorrem o tempo e o espaço das sociedades como processo recorrente e universal. (Yazbek, 2012, p. 1)

Conforme Di Giovanni (1988, p. 10), compõem sistemas de proteção social [...] as formas – às vezes mais, às vezes menos institucionalizadas – que as sociedades constituem para proteger parte ou o conjunto de seus membros. Tais sistemas decorrem de certas vicissitudes da vida natural ou social, tais como a velhice, a doença, o infortúnio e as privações. (Silva, 2016)

Conforme Silva (2016), histórica e especialmente a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, ocorreram profundas mudanças na proteção social com a inclusão da

assistência social como política de direitos na seguridade social. Essa foi uma decisão plenamente inovadora. Primeiro, por tratar a assistência social como política pública, de responsabilidade estatal, e não como ações e atendimentos pontuais e eventuais. Segundo, por desnaturalizar o princípio da subsidiariedade, segundo o qual a ação da família e da sociedade antecederia a do Estado. O apoio a entidades sociais foi sempre o biombo relacional adotado pelo Estado para não quebrar a mediação da religiosidade posta pelo pacto Igreja-Estado. Terceiro, por introduzir um novo campo em que se efetivam os direitos sociais. A inclusão da assistência social significou, portanto, ampliação no campo dos direitos humanos e sociais e, como consequência, introduziu a exigência de que a assistência social, como política, seja capaz de formular com objetividade o conteúdo dos direitos socioassistenciais do cidadão em seu raio de ação. Tarefa, aliás, que ainda permanece em construção (Sposati, 2009; Silva et al, 2014; Silva, 2016)

A concretização do modelo de proteção social sofre forte influência da territorialidade, pois ele só se instala e opera a partir de forças vivas e de ações com sujeitos reais. Para Sposati (2009), ele não flui de uma fórmula matemática ou laboratorial, mas de um conjunto de relações e de forças em movimento. Para a autora, o sentido de proteção supõe, antes de tudo, um caráter preservacionista e de defesa da vida, dos direitos humanos e sociais e da dignidade humana.

Afirmamos a concepção fundante de que proteção significa prevenção, o que subteme a redução de fragilidades aos riscos que, do ponto de vista temporal, podem ser permanentes ou temporários e se inserem no exame da questão do enfrentamento de riscos sociais. (Sposati, 2009)

Defendemos, neste estudo, uma questão de proteção social que se manifesta na trama dos fios que tecem a vida nos territórios de vivência potiguara, assenta-se na demarcação de terras, o que contribui para a política de ordenamento fundiário do Governo Federal e dos Entes Federados, seja em razão da redução de conflitos pela terra, seja em razão de que os Estados e Municípios passam a ter melhores condições de cumprir com suas atribuições constitucionais de atendimento digno a seus cidadãos, com atenção às especificidades dos povos indígenas.

A implementação de alguns serviços públicos deu-se a partir de políticas específicas, incentivos fiscais e repasse de recursos federais exclusivamente destinados às terras indígenas e às políticas indigenistas desenvolvidas dentro e fora das terras indígena como, por exemplo: ICMS ecológico, repasses relacionados à gestão territorial e ambiental de terras indígenas,

repasses relacionados à educação escolar indígena, recursos relacionados às políticas habitacionais voltadas às terras indígenas, os quais ocasionaram grande mudança nas moradias, que antes eram 100% de taipa². Com a implementação dos programas, houve a participação efetiva dos indígenas na construção das casas de alvenaria, através de mutirões, contribuindo para a melhoria das condições habitacionais na aldeia. (Silva, 2016)

A casa para os potiguaras está intimamente relacionada à proteção e à reprodução de pessoas, como demonstra Silva (2016), ao analisar a relação Proteção Social e desenvolvimento no território. Em nossos estudos, uma imagem foi construída por ocasião da caminhada transversal, quando repetitivamente vários pescadores e pescadoras indígenas ligavam para suas casas no caminho que leva para o estuário, local de pesca. Os membros da família não são citados diretamente, e a conexão que se evidenciava era a casa e o caminho para o rio. A família encontra-se imbricada às relações entre o território e o meio ambiente.

Não existe, na língua tupi, palavra que possa ser traduzida como família e, de fato, os nossos interlocutores não costumam introduzir esse termo quando falam de si mesmos. A família não possui um equivalente na língua tupi, quando querem referir-se sobre si para os brancos, os potiguaras em geral usam o termo parentes³.

Constatamos, pois, que ao serem incentivados a falarem sobre seus parentes, a imagem apropriada por eles é a da casa e do caminho para o Estuário Rio Mamanguape. A resistência dos potiguaras para manterem seus costumes e tradições está presente em todas as suas participações na conquista de direitos e de políticas públicas para o território. Podemos citar uma delas, como por exemplo, algumas casas de alvenaria foram construídas em forma de oca, como também a escola estadual da aldeia Tramataia. A participação dos povos potiguaras nas decisões estratégicas representa uma concepção de proteção social que respeita a preservação da cultura das populações, como afirma Sposati (2009). Sendo assim, a proteção é mais vigilante, quando comparada à noção de amparo, e por isso mais preservacionista, proativa, desenvolvendo ações para que alguma destruição não venha a ocorrer, enquanto o amparo ocorre a partir de um risco.

² Casas construídas com cimento, tijolos e com cobertura com telhas.

³ Como já notado pela literatura especializada, o conjunto de terminologias de parentesco é bastante complexo e depende, não só de quem se fala, mas também para quem se fala. Isso foi observado desde a década de 90 no meu estágio de graduação nas ciências biológicas. Todos esses elementos terminológicos triádicos referem-se à relação das pessoas entre si em relação aos seus pertencimentos (mais próximos ou mais distantes) das casas e das relações de parentesco e afinidade entre as casas.

A demarcação das terras indígenas também beneficia, indiretamente, a sociedade de forma geral, visto que, a garantia e a efetivação dos direitos territoriais dos povos indígenas contribuem para a construção e consolidação de uma territorialidade pluriétnica e multicultural. Ademais, a proteção ao patrimônio histórico e cultural brasileiro é dever da União e das Unidades Federadas, conforme disposto no Art. 24, inciso 7, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. As terras indígenas são áreas fundamentais para a reprodução física e cultural dos povos indígenas, com a manutenção de seus modos de vida tradicionais, saberes e expressões culturais únicos, enriquecendo o patrimônio cultural brasileiro, que é uma forma de proteção social.

A conservação ambiental é também uma forma de proteção social, uma vez que beneficia a sociedade nacional e mundial com a demarcação das terras indígenas, consolidando e contribuindo para a proteção do meio ambiente e da biodiversidade, bem como, para o controle climático global, visto que as terras indígenas representam as áreas mais protegidas ambientalmente, localizadas em todos os biomas brasileiros. Assim, a demarcação de terras indígenas também contribui para que seja garantida a toda população brasileira e mundial um meio ambiente ecologicamente equilibrado, nos termos do art. 225 da Constituição brasileira.

3 EDUCAÇÃO INDÍGENA: UMA CONSTRUÇÃO DE LUTA E RESISTÊNCIA

Territórios Etnoeducacionais são áreas definidas a partir da consulta aos povos indígenas e estão relacionadas à sua mobilização política, afirmação étnica e garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas da educação, conforme determina a Constituição Federal de 1988. A partir da definição dessas áreas, organiza-se um conjunto de redes e sistemas de ensino, pesquisa e extensão, organizações da sociedade civil e outros órgãos públicos, com o protagonismo dos povos indígenas. Com isso, busca-se o desenvolvimento da educação escolar indígena em torno de ações prioritárias definidas pelos povos indígenas.

O Governo Federal (Governo Dilma Rossell) acreditava que essa política é muito importante para valorizar a sociodiversidade indígena nas políticas educacionais e na gestão pública. Ao se fundamentar na territorialidade dos povos indígenas, em suas relações interétnicas e na mobilização da articulação entre MEC, FUNAI, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, CONSED, UNDIME, Universidades, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, organizações indígenas, sociedade civil e demais

instâncias envolvidas na educação escolar indígena, essa experiência fundamenta-se como base para a construção de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena.

Uma grita acontece no movimento indigenista, a partir da reflexão gerada sobre problemas existentes na escola indígena e uma série de reivindicações são pautadas nos encontros territoriais potiguaras e com os entes públicos. A demanda era de uma educação escolar indígena formal e que estivessem contidas nessa pauta diretrizes que possibilitassem a garantia de direitos sociais e que primassem pelo respeito às diferenças culturais e às particularidades de cada povo. Um reforço às demandas do movimento indigenista é dado na Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, que alerta para essa nova configuração étnica e cultural.

No bojo da revolução social e cultural, que se operou em quase todo o mundo nas décadas de 1960 e 1970 os povos indígenas e tribais também despertaram para a realidade de suas origens étnicas e culturais e, conseqüentemente, para seu direito de ser diferentes sem deixar de ser iguais. (Brasil, 2005, p. 5)

Nos anos recentes, seguindo uma tendência verificada no país, tem ocorrido maior reprodução demográfica dos Potiguaras, fortalecendo a luta cotidiana por uma educação de qualidade e que atenda aos princípios éticos e culturais. Nesse processo, a educação indígena é assegurada pela Constituição e pela LDB da Educação Nacional garantiu aos povos indígenas a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue. No ano de 1999, a Resolução n. 3 do Conselho Nacional de Educação fixa diretrizes nacionais para o funcionamento de escolas indígenas e define como elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena.

A legislação educacional brasileira e a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais (1989), da Organização Internacional do Trabalho preveem a participação dos povos indígenas no planejamento e no acompanhamento da gestão escolar indígena, diante disso houve uma articulação que proporcionou a participação da representação escolar da aldeia Tramataia.

O processo de construção da I Conferência Nacional da Educação Indígena propiciou um diálogo entre o poder público e os povos indígenas e viabilizou as demandas para um planejamento viável que venha a atender as necessidades específicas das comunidades indígenas. Dessa maneira, é por via legal que se regulamentam as bases de garantia de medidas que propiciaram o planejamento escolar indígena através dessas Conferências. Podemos verificar, a partir de conversas com professores indígenas, que esse processo continua em

movimento, uma vez que, há brancos que trabalham nessas escolas e são resistentes à prática da cultura e ensinamentos tradicionais do povo potiguar. Sendo assim, é preciso garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional conforme (Art. 26. Decreto 5.051/2004)

Na atualidade, os Potiguaras na Paraíba constituem a descendência de um povo que resistiu durante séculos à violência da sociedade branca, em defesa de sua identidade cultural. Similarmente a outros povos indígenas da América Latina, têm participado ativamente para que a construção da democracia no Brasil se concretize. Entre seus princípios estruturantes, o reconhecimento da diversidade cultural, manifestando resistência expressa na preservação de rituais, organização social e política e reelaboração cultural, contando com várias instituições e com as ONG's na luta pela retomada de seus territórios tradicionais, e o âmbito escolar é o nicho dessa organização.

A Educação Escolar Indígena, como modalidade da Educação Básica, foi contemplada com diretrizes específicas, através da Resolução CEB/CNE nº 3, de 10.11.1999, que projeta os contornos de uma escola indígena, como instituição necessária a uma educação mais adequada às singularidades de sua diversidade étnica. O Ministério da Educação tem implementado ações para orientar os diversos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais), no sentido de efetivarem os novos princípios normativos nas Escolas, através da formulação de PCN's, Temas Transversais, PCNEI, e programas de suporte a tais políticas.

Nos anos de 2010 a 2012 acompanhei, como Gerente da Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, os esforços realizados desde os anos 1990, principalmente na realização de cursos de formação continuada de docentes para essa modalidade. Os PCNEI's estão sendo implementados.

Os Potiguaras, buscando uma maior aproximação com a Secretaria de Estado de Educação, apresentaram, como proposta, a formação de uma Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena, de caráter permanente e consultivo, formada por quatro lideranças indígenas, quatro professores indígenas, um representante da FUNAI, um representante da UFPB, um representante da SEEC-PB, um representante do CEFET - PB, representantes das secretarias municipais de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição e um representante da Articulação dos Povos Indígenas do Norte e Nordeste (APOINME), Minas Gerais e Espírito Santo, para fiscalizar e supervisionar assuntos e políticas relacionadas ao campo da Educação Escolar Indígena. A

comissão foi instituída nos termos da Portaria n.º 1821, de 02/10/2002, publicada no Diário Oficial do Estado em 11.10.2002. Sua atuação tem sido pautada na realização de reuniões que objetivam discutir, elaborar propostas e implementar projetos, serviços e ações ligadas a temáticas da Educação Escolar Indígena.

Atualmente, as comunidades indígenas potiguara têm acesso à educação em 28 escolas de Ensino Fundamental, sendo 22 municipais, cinco estaduais e uma filantrópica. Desse total, 13 se localizam no Município de Baía da Traição, 12 no município de Marcação e três no município de Rio Tinto.

Uma vez criada a Escola Indígena, temos o terceiro problema que diz respeito à constituição de um corpo docente com perfil adequado para atuar nesta modalidade de ensino. Para isso, tanto é necessária a reconfiguração dos atuais docentes em exercício nas escolas sediadas em comunidades indígenas, quanto a implantação de uma categoria específica de Magistério Indígena, formado por profissionais oriundos da própria etnia, para dar conta da constituição de componentes culturais peculiares. Assim, além de medidas normativas e administrativas, o enfrentamento dessa questão requer a formação de docentes indígenas. Outro aspecto que vem ganhando destaque na escola indígena é o ensino da língua tupi. Os Potiguaras da Paraíba são monolíngues: perderam os conhecimentos da língua materna e utilizam o português como primeira língua, devido ao processo de colonização e à proximidade a cidades. Atualmente, estão em andamento experiências do ensino da língua tupi, falada pelos ancestrais. Um dos grandes desafios é formular uma política de valorização e recuperação linguística, a ser aplicada com a colaboração da escola.

(...) a nossa cultura, o nosso jeito de viver e sabemos que isso só será possível através de uma escola que atenda as reais necessidades culturais da aldeia. A escola tira o índio da pobreza... a escola abre os olhos, a mente para uma nova vida! (Helena – professora potiguar da aldeia Tramataia)

A partir de 2004, através dos movimentos sociais e indígenas, foi possível inserir os professores Potiguara que passaram a ter representação no Conselho Estadual de Educação e no Conselho Estadual de Alimentação Escolar. Essa participação proporcionou um melhor direcionamento as questões indígenas, contemplando a oralidade e a memória como também as manifestações culturais. A questão indígena fundamental está na relação que se estabelece entre índios e não índios na luta por interesses coletivos e individuais, como na preservação cultural e da identidade dos povos indígenas do Nordeste e, em particular, do povo Potiguara,

na perspectiva de que seja criada uma corrente de pensamento em que prevaleçam os interesses comunitários, fazendo valer a cidadania de todos.

A educação indígena pode ser analisada como uma estratégia de resistência desses povos. Assim, o ensino diferenciado se coloca como um instrumento tanto político-pedagógico quanto social. A busca por uma educação indígena requer mudanças em diretrizes, objetivos, currículos e programas, tornando-os mais adequados à realidade indígena. Além dessa mudança na estrutura pedagógica, a escola indígena é construída a partir da inter-relação entre professor, aluno, direção, lideranças e grupo.

3 CONCLUSÃO

A busca pela proteção social acontece na luta e resistência potiguara, através da organização política vemos como é forte o chamado para a reivindicação de direitos subsumidos pelos detentores do poder ou melhor, falando os grileiros das terras indígenas. As 33 aldeias, estão conectadas pelo elo organizacional das necessidades de vida e sobrevivência, possuem um cacique geral e cada aldeia possui um cacique local.

Os potiguaras afirmam que a luta só poderá ter força por meio da educação, que passa a ser um direito fundamental para os aldeamentos indígenas, os quais, no processo histórico de integração dos povos indígenas, sempre estiveram expostos à imposição de valores alheios e negação de sua identidade e cultura. Em resposta a essa situação, o Ministério da justiça, estabeleceu no artigo 210, § 2º da Constituição, esclarecendo que tal vontade só se tornou possível através da luta, e não conhecemos uma política pública no país que não tenha vindo das reivindicações vocalizadas do território. O Ensino Fundamental regular na aldeia Tramataia é ministrado em língua portuguesa sendo assegurada também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, mesmo de forma precária.

A partir principalmente da Constituição de 1988, no litoral norte da Paraíba, acontece a explosão étnica que se intensifica na atualidade. Muitos que se nomeavam caboclos e negavam sua identidade indígena, se veem em um contexto modificado, no qual ser índio não é mais uma vergonha ou mesmo um perigo, e voltam a articular sua identidade indígena potiguara.

Um ponto forte para a nossa reflexão está no modo como essa articulação é inventada, ou seja, recuperando ou mesmo construindo símbolos de identidade indígena reconhecidos pela sociedade nacional. Embora a identidade étnica esteja juridicamente definida a partir do conceito de autoidentificação, essas populações se apercebem por meio da expectativa da

população brasileira de que os índios pareçam índios e, assim, se pintam, fazem para si cocares (diante da falta de penas de arara, com penas de aves criadas) e utilizam tangas. Apropriam-se, portanto, do estereótipo que nossa sociedade criou para os índios. Tal acontecimento é denominado pela antropologia como culturalismo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais.** 2 ed. Brasília: OIT, 2005. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php>. Acesso em: 15/09/23
- GIOVANNI, D. (1988). **Sistemas de proteção social: Uma introdução conceitual.** In M. A. Oliveira, (org.). Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil. Campinas, SP: UNICAMP.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 2007.
- SILVA, E. L. P.; WANDERLEY, M. B.; CONSERVA, M. S. **Proteção social e território na pesca artesanal do litoral paraibano** In: Revista Serviço Social e Sociedade, n. 117, ano 24, jan. 2014, p. 169-190.
- SILVA, Emanuel Luiz Pereira da. **Territorialidades e Proteção social: Conflitos Socioambientais Indígenas Vivenciados na Pesca Artesanal no litoral norte da Paraíba.** 229p. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SPOSATI, A. **Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes.** In: **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).** Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil. Brasília: MDS/Unesco, 2009.
- YAZBEK, M. C. **Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento.** In: Revista Serviço Social e Sociedade, n. 110, abr./jun. 2012. p. 288-332.