

Ana Célia Silva Menezes
Israel Soares de Sousa
Maria Margareth de Lima
Orlandil de Lima Moreira
Suelídia Maria Calaça
(Organizadores)

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

Memória, Territórios e Sujeitos



ANAIS DO VII SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E
MOVIMENTOS SOCIAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora: Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz
Vice-Reitora: Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira

CENTRO DE EDUCAÇÃO

Diretor: Wilson Honorato Aragão
Vice-diretora: Marisete Fernandes de Lima

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador: Erenildo João Carlos
Vice coordenadora: Maria Lúcia da Silva Nunes

COORDENAÇÃO GERAL DO EVENTO

Severino Bezerra da Silva (PPGE/UFPB)
Luiz Gonzaga Gonçalves (coord. Da Linha de Educação Popular. PPGE/UFPB)

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

Alexandre Magno Tavares da Silva
Ana Célia Silva Menezes
Andrezza Raquel Cirne Bezerra
Cícero Pedrosa
David Glasiel
Francisco das Chagas
Iranete de Araújo Meira
Israel Soares de Sousa
Maria Lígia Isídio Alves
Maria Margareth de Lima
Orlandil de Lima Moreira
Suelídia Maria Calaça

COMITÊ CIENTÍFICO

Alexandre Magno Tavares da Silva
Ana Célia Silva Menezes
Iranete de Araújo Meira
Israel Soares de Sousa
Maria Margareth de Lima
Orlandil de Lima Moreira
Severino Bezerra da Silva
Suelídia Maria Calaça

Ana Célia Silva Menezes
Israel Soares de Sousa
Maria Margareth de Lima
Orlandil de Lima Moreira
Suelídia Maria Calaça
(Organizadores)

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

Memória, Territórios e Sujeitos

**João Pessoa/PB
2020**

Direitos autorais 2020 – Ana Célia Silva Menezes, Israel Soares de Sousa, Maria Margareth de Lima, Orlandil de Lima Moreira e Suelídia Maria Calaça.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que sejam indicados os créditos completos do E-book.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Editoração Eletrônica: EDITORA DO CCTA
Arte/Capa: Israel Soares de Sousa

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

E24 Educação Popular e Movimentos Sociais: memória, territórios e sujeitos / E-book produzido por alunos e professores da UFPB [Recurso Eletrônico]
Ana Célia Silva Menezes, Israel Soares de Sousa; Maria Margareth de Lima; Orlandil de Lima Moreira; Suelidia Maria Calaça (Orgs.). - João Pessoa: CCTA, 2020.

Modo de acesso: <http://ebooks.ufpb.br>.

Recurso Digital (2,58 MB)

Formato: PDF - 488p.

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-010-0.

Inclui bibliografia e índice.

1. Educação Popular - Brasil.

2. Memória. 3. Territórios. 4. Sujeitos. I. Menezes, Ana Célia Silva, II. Sousa, Israel Soares de. III. Lima, Margareth de. IV. Moreira, Orlandil de Lima, V. Calaça, Suelidia Maria.

CDU 37.0/8.8 (81)

AACR2

Foi feito depósito legal

Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PARTE I - EDUCAÇÃO POPULAR E ESCOLA PÚBLICA	12
UM OLHAR SOBRE A ARTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA ZÉ PEÃO - <i>Edmilson Pereira da Costa e Maria Margareth de Lima</i>	13
O TEATRO COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO POPULAR - <i>Bruno Henrique da Oliveira Timbó</i>	26
REFERÊNCIAS E ORDEM GNOSIOLÓGICA DA ESCOLA E ATOS DE CONHECER DOS JOVENS POPULARES - <i>Luiz Gonzaga Gonçalves e Silvia Lucia Lopes Benevides</i>	33
JOVENS DE ORIGEM POPULAR E O ACESSO À EDUCAÇÃO - <i>Hozana Maria de Souza Lima e Suelídia Maria Calaça</i>	44
EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BUSCA DE UMA ESCOLA SUSTENTÁVEL: ENTRE DESAFIOS E SONHOS - <i>Celâny Teixeira de Melo, Maria Gorete C. Pequeno e Nelsânia Batista da Silva</i>	53
A FORMAÇÃO ACADÊMICA E AS RELAÇÕES UNIVERSIDADE-COMUNIDADE: a necessidade de trilhar por uma concepção popular de extensão universitária - <i>Carlos Wagner Oliveira, Diogo Linhares Fernandes e Fernando Fernandes Damasceno Júnior</i>	63
A PRESENÇA DA VISÃO ELITISTA DA PEDAGOGIA JESUÍTICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O CONTRAPONTO DA EDUCAÇÃO POPULAR - <i>Aldenildo A. de Moraes F. Costeira e Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto</i>	71
ESTADO DA ARTE SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DO NORDESTE: análise das produções dos estados da Bahia, Ceará e Piauí nas áreas de serviço social e educação (2000-2010) - <i>Aline Maria Batista Machado e Maria da Guia da Silva Monteiro</i>	83
Educação Integral na Perspectiva da Educação Popular: Concepções e práticas - <i>Ana Célia Silva Menezes, Maria Margareth de Lima, Orlandil de Lima Moreira</i>	97
PARTE II - EDUCAÇÃO DO CAMPO TERRITÓRIO E SABERES	114

A CONTRIBUIÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PARAÍBA - Arilene Maria de Oliveira Kamila Karine Silva Wanderley Chaves e Maria do Socorro Xavier Batista	115
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA TIRADENTES - MARI/PB - Edmilson da Silva Cabral e Luciélio Marinho da Costa	126
A EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SAPÉ-PB: UM TERRITÓRIO EM DISPUTA - Ednaldo Alves dos Santos, Maria Selma Santos de Santana e Rosalinda Falcão Soares	138
REFLEXÕES SOBRE O “DIÁLOGO DE SABERES”: ORIENTANDO NOVAS RELAÇÕES ENTRE TECNICOS E CAMPONESES - Gilmar dos Santos Andrade e Gabriel Troilo...	149
EDUCAÇÃO DO CAMPO, SABERES, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE - Iranete de Araújo Meira e Severino Bezerra da Silva	158
EDUCAÇÃO DO CAMPO E IDENTIDADE CAMPONESA: O PAPEL DA ESCOLA DO CAMPO - Ivanilson Batista da Silva, Josiane Ferreira de Lima Silva.....	169
A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR: entre lutas e desafios por uma educação igualitária - Livia Sonalle do Nascimento Silva	180
MULHERES DA LAMA: EDUCAÇÃO EM VIDA NO MANGUEZAL - Francisco Bezerra Dantas Filho, Francisco das Chagas Santos e Luiz Gomes da Silva Filho	192
EDUCAÇÃO POPULAR NA ATUALIDADE: da Pedagogia Paulo Freire à Educação do Campo - Luiz Gomes da Silva Filho e Rita de Cassia Cavalcanti Porto.....	201
(DES) CONEXÕES ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE: Um olhar na Escola Emília Cavalcante Morais Neta, no Distrito Rural, no Município de Santa Rita/PB - Rafaela Carneiro Cláudio e Severino Bezerra da Silva.....	215
EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: por uma proposta pedagógica para escola do campo - Ricardo Rodrigues Nascimento e Gisania Carla de Lima.....	226
O ENSINO DE CIÊNCIAS E A AGROECOLOGIA: FORTALECENDO A EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO - Ronison Inocência Nunes, Wadna Wanaganne de Souza e Monalisa Porto Araújo	235
PARTE III - EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS	243

CONVERSA SOBRE CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR AOS MOVIMENTOS SOCIAIS - <i>Agostinho da Silva Rosas</i>	244
ASSENTAMENTOS DE BANANEIRAS E SOLÂNEA, NA PARAÍBA: memória e história da luta camponesa - <i>John Alex Xavier de Sousa e Lucicléa Teixeira Lins</i>	262
PARTE IV - EDUCAÇÃO POPULAR DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE	276
A Educação em e para os Direitos Humanos na consolidação de políticas públicas participativas - <i>Ana Lúcia Gusmão Brindeiro</i>	277
A UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE AUTORITARISMO - <i>Maisa Cordeiro Tavares e Thais Gomes de Vasconcelos</i>	290
O MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA E A EDUCAÇÃO POPULAR (RECIFE, 1980-1990) - <i>Maria Cristina Tavares e Humberto, da Silva Miranda</i>	299
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO SOBRE O BULLYING EM RAZÃO DA ORIENTAÇÃO SEXUAL E/OU DA IDENTIDADE DE GÊNERO - <i>Maria Socorro Silva Miranda</i>	307
OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA AFRODESCENDENTE: experiências educativas em escola de reminiscências quilombola, João Pessoa – PB - <i>Iany Elizabeth da Costa</i>	319
RELATO DE VIVÊNCIA: O ENSINO ATRAVÉS DA ARTE PELA MÃO DO PEDAGOGO, CONFLITOS E ACERTOS - <i>Danielle da Silva e Nátia Targino da Silva</i>	330
A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL - <i>Josildo dos Santos Silva</i>	340
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS CONTRA-HEGEMÔNICA E DIREITOS HUMANOS: EMBATES E DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR - <i>Sawana Araújo Lopes</i>	349
PARTE V - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	359
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR - <i>José Ramos Barbosa da Silva</i>	360

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PAULO FREIRE E O PET/CONEXÕES DE SABERES - <i>Suelídia Maria Calaça, Luiz Carlos Madeiro de Souza, Maria Elizabete Moreira Oliveira</i>	372
DIÁLOGOS E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - <i>Maria Lígia Isídio Alves</i>	382
O USO PEDAGÓGICO DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - <i>Maria Lúcia Gomes da Silva</i>	393
O FRACASSO ESCOLAR E O COTIDIANO DOS JOVENS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS - <i>Quezia vila florfurtado</i>	406
PROCESSOS MIGRATÓRIOS E SABERES POPULARES: O SABER-FAZER COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM DOS MIGRANTES - <i>Verônica Pessoa da Silva</i>	417
O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA NO MUNICÍPIO DE SOUSA - PB: uma possibilidade de formação de educadores de EJA - <i>Ana Paula Mendes Silva e Davi Rodrigues Cavalcanti</i>	432
ARTE E INCLUSÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO DA ESCOLINHA CARIRIS MIRINS NA CIDADE DE TAPEROÁ-PB - <i>Rafael dos Santos Firmino, Keudma Richelle Tiburtino Costa e Jacqueline Liedja Araújo Silva Carvalho</i>	446
PARTE VI - EDUCAÇÃO POPULAR, PEDAGOGIA SOCIAL E SAÚDE	454
AGROECOLOGIA E SUSTENTABILIDADE NO ASSENTAMENTO NOVA VIVÊNCIA-SAPÉ/PARAÍBA - <i>Cosmo Galdino dos Santos e Luciélío Marinho da Costa</i>	455
A AGROECOLOGIA COMO FERRAMENTA DE FORTALECIMENTO DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA - <i>Diogo Linhares Fernandes, Fernando F. Damasceno Júnior e Sarah Fogaça da Silva</i>	468
CÔCO DE RODA NOVO QUILOMBO: saberes da cultura popular e práticas de educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde - <i>Cícero Pedroza da Silva</i>	477

APRESENTAÇÃO

“O mundo não é. O mundo está sendo...
No mundo da História, da Cultura, da Política,
constato não para me adaptar, mas para mudar”
(Paulo Freire)

O presente *e-book* tem a intenção de convidar você para apreciar e refletir sobre diferentes compreensões a respeito da relação entre Educação popular e movimentos sociais. Todos os textos são frutos dos trabalhos apresentados no VII Seminário de Educação e Movimentos Sociais, realizado pela Linha de Pesquisa em Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, no Centro de Educação – CE, na cidade de João Pessoa-PB, em abril de 2015. O seminário teve como tema central **Memória, Territórios e Sujeitos: 50 anos de Educação Popular**, o qual foi o objeto da mesa de abertura, a referência para as discussões e reflexões realizadas durante o evento nos grupos de trabalho – GTs – e, conseqüentemente, o título deste livro eletrônico.

É com muita satisfação que apresento este *e-book* ao público leitor interessado em refletir sobre temáticas referentes à educação popular e os movimentos sociais. A presente publicação reflete o esforço coletivo de professores e professoras, alunos e alunas da pós-graduação e da graduação vinculados a diversas universidades, em especial, da região Nordeste do Brasil, que, a partir de suas experiências de extensão, pesquisas e práticas sociais, trazem suas contribuições para pensar sobre a Educação Popular e os Movimentos Sociais situados em diferentes territórios, tendo como protagonistas os diferentes sujeitos construtores de uma memória social, cultural, política e educativa.

Assim, este livro eletrônico traz um conjunto de artigos desenvolvidos com base em pesquisas sobre uma diversidade de temáticas, de forma a atender ou se aproximar do objetivo a que se propunha o referido seminário, que foi trazer contribuições para a reflexão sobre os movimentos sociais e a Educação Popular em diferentes contextos históricos e culturais de sociabilidade no âmbito acadêmico e das práticas sociais populares.

Esperamos que a partilha dos textos dos autores que tecem essa coletânea possa contribuir, de alguma maneira, com os diversos caminhos que vêm sendo trilhados por todos que tomam a educação popular como concepção educativa e como movimento social, cultural e político, comprometidos com a defesa dos direitos humanos na perspectiva de fomentar um projeto de país culturalmente democrático e justo para todos e todas.

O *e-book* está organizado em seis partes, e cada uma apresenta um conjunto de artigos que trazem indagações e reflexões relacionadas ao eixo temático da sessão. A primeira sessão tem como tema a **Educação Popular e a escola pública** e é composta por nove artigos que buscam refletir sobre a escola pública e suas contribuições e interface com o processo de escolarização desenvolvido pela escola pública. Essa sessão traz para o debate várias dimensões presentes na educação pública, com destaque para o papel do ensino de artes, os processos de conhecer e de aprendizagens dos sujeitos da escola pública, a educação ambiental, a formação de professores, a educação integral, além da educação popular nas universidades.

Na segunda sessão, que tem como título **Educação do campo, territórios e saberes**, onze artigos trazem como área de reflexão a Educação do campo, destacando os diferentes territórios e sujeitos, assim como o papel dos movimentos sociais na construção dessa proposta pedagógica, a sua inserção nas escolas do campo e a contribuição do pensamento pedagógico popular nas diversas experiências escolares e não escolar.

A terceira parte, composta por dois artigos, traz como tema **Educação Popular e movimentos sociais**. Apresenta artigos que refletem sobre a contribuição da educação popular para os movimentos sociais e um debate sobre a luta pela terra a partir da memória dos camponeses e camponesas assentados pela reforma agrária.

A quarta parte traz como eixo a **Educação Popular, direitos humanos e diversidade**, com um conjunto de oito artigos que trazem uma contribuição para pensar a educação em e para os direitos humanos numa perspectiva escolar e não

escolar, indagando sobre questões de geração, gênero, étnico-raciais e discriminação e violência na escola.

Na quinta sessão, que tem como temática **Educação Popular e educação de jovens e adultos**, são expostos sete artigos os quais discutem sobre a contribuição da educação popular para a educação de jovens e adultos, trazendo o aporte do pensamento de Paulo Freire e dando destaque para a presença dos sujeitos jovens, dos migrantes e do papel da arte nos processos de aprendizagem.

Por fim, a sexta parte, com o tema **Educação Popular, Pedagogia social e saúde**, é formada por um conjunto de quatro artigos, os quais apresentam uma reflexão acerca de práticas sociais populares mediadas por processos educativos populares na interface com a agroecologia, saberes populares e cultura popular.

Os artigos apresentados pelos diferentes autores e autoras promovem nos leitores reflexões que ajudam a compreender, de forma sistemática, a dimensão educativa desenvolvida em diferentes territórios e com diferentes sujeitos, os quais buscam compor uma memória da educação popular em um momento de grandes desafios políticos e culturais, marcado por situações de desigualdades sociais.

Com a publicação deste *e-book*, acreditamos oferecer aos leitores elementos e questões que podem ajudar na reflexão e na problematização sobre a temática da Educação Popular e movimentos sociais nas suas diferentes dimensões. Ao mesmo tempo, esperamos que sirva de inspiração para a realização de outras iniciativas acadêmicas e práticas sociais educativas populares.

João Pessoa, dezembro de 2018

Orlandil de Lima Moreira

PARTE I - EDUCAÇÃO POPULAR E ESCOLA PÚBLICA

UM OLHAR SOBRE A ARTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA ZÉ PEÃO

Edmilson Pereira da Costa¹
Maria Margareth de Lima²

Introdução

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”
Paulo Freire

Nos dias atuais, as dificuldades na educação são diversas. O que mais está em pauta é a sua qualidade, deseja-se formar sujeitos cidadãos, dinâmicos, pensantes e autônomos, capazes de desafiar problemas sociais, econômicos, políticos e culturais que influenciam os projetos educativos em tempos de globalização. Nesse sentido, nosso tema emerge da necessidade de pensar a conjuntura da educação contemporânea referente à realidade do ensino de Arte na educação de jovens e adultos.

O ensino de Arte é uma área de conhecimento na educação básica brasileira a que todos legalmente têm direito. Na atualidade, ainda nos preocupa saber sobre a concretude dessa política pública na vida escolar. Neste cenário, têm se intensificado debates, quase sempre restritos às dificuldades estruturais, de funcionamento pedagógico e principalmente a falta de formação do professor que assume essa disciplina. É fundamental ampliar e aprofundar esta discussão para efetivar o ensino de Arte como propulsor de formação artístico-cultural dos sujeitos nos mais diversos contextos da vida social.

Este estudo trata especificamente de um contexto pedagógico, político-cultural relativo ao ensino de Arte no campo da Educação de Jovens e Adultos, no Programa Escola Zé Peão (PEZP). O PEZP resulta de um projeto de extensão desenvolvido através de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção e Mobiliário de

¹ Graduado em Pedagogia 2013 - UFPB - hedmylson@hotmail.com

² Professora Dr.^a CE/UFPB - margth.lima@gmail.com

João Pessoa-PB(SINTRICOM) tendo como foco central a alfabetização dos trabalhadores jovens e adultos.

Para início das reflexões sobre o ensino de Arte na modalidade EJA, indagamos sobre sua relevância e concepções pedagógicas, assim como sobre a sua pertinência com a vida dos estudantes/trabalhadores além do tempo e espaço escolar. O que seria necessário para o ensino de Arte possibilitar a educação artístico-cultural dos estudantes jovens e adultos? Essas foram indagações necessárias para se chegar às seguintes questões deste estudo: A disciplina Arte está presente na Proposta Pedagógica do Projeto Pedagógico da Escola Zé Peão? Qual é o papel da Arte no PEZP? Os estudantes, jovens e adultos, demonstram interesse pelas linguagens da Arte?

Sabemos que não existem respostas simples para todas essas questões. Objetivamos compreender como é desenvolvido o ensino de Arte, na modalidade da EJA, no contexto do PEZP, tendo em vista a sua relevância na vida dos estudantes.

As considerações que fazemos são o resultado de uma pesquisa exploratória, de natureza empírica descritiva, tomando como participantes 12 professores do PEZP. O processo de análise dos dados qualitativos é bastante complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas no processo da pesquisa de campo. Portanto, a própria experiência dos pesquisadores serve como influência nos possíveis caminhos dos procedimentos de análise.

Os pressupostos teóricos para dar sustentação às questões empíricas foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte/EJA); o debate sobre o ensino de Arte (LIMA, 2009); a proposta triangular para o ensino de Arte (BARBOSA, 2001); a concepção de pedagogia da autonomia apontada por Freire (1996); a perspectiva de Educação de Jovens e Adultos em Arroyo (2006).

Educação de Jovens e Adultos - eixos orientadores em Arte

Primeiramente entendemos que a disciplina Arte, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, precisa ser identificada no contexto de cada projeto institucional, seja escolar ou não escolar, para que possa possibilitar a formação

artístico-estética do estudante articulada à sua participação na sociedade (LIMA, 2009).

Em termos contemporâneos, a disciplina Arte na escola tem como objetivo a alfabetização artística e estética do educando, por meio da compreensão e apreensão da realidade, considerando, por exemplo, os meandros da cultura – política – ecologia – educação – fantasia – afetividade e etc., em meio às temáticas e aos conteúdos que dizem respeito às especificidades da área arte, preparando-o para interpretar e interagir, como sujeito, sobre o meio ambiente cultural (LIMA, 2009, p. 31).

Portanto, pesquisar o campo da Arte no contexto da educação de jovens e adultos exige refletir e compreender quem são, onde estão, o que fazem e o que querem os seus sujeitos para buscar responder a nossa questão de estudo. Geralmente são jovens e adultos que compartilham realidades semelhantes em seu contexto sociocultural, principalmente porque são excluídos dos direitos de cidadania e dos bens materiais produzidos pelo sistema econômico.

Arroyo (2006) critica que desde sempre esses jovens da EJA são os mesmos. São aqueles pobres, desempregados, vinculados à economia informal, situados no limite da sobrevivência etc. Além do mais, as trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Para ele, é fundamental

[...] reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias de negação perversas de exclusão social, vivenciam trajetória de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem (ARROYO, 2006, p. 24).

Considerando que na maioria das vezes a escola não oferece as condições necessárias para promover um ensino de qualidade que se adeque às suas necessidades, esses estudantes acabam desistindo, mesmo considerando a escola importante para lhes possibilitar melhor condição de vida no futuro.

Portanto, pensamos que a dimensão da educação de jovens e adultos deve estar articulada aos movimentos sociais em defesa dos oprimidos, orientada, conforme Freire, por uma ação política e pedagógica que lhes possibilite autonomia

capaz de nutrir as bases de uma educação popular permanentemente inclusiva, transformadora e libertária.

A pedagogia da autonomia proposta por Freire (1996) tem como pressuposto básico a ética, o respeito à dignidade e a sua conquista pelo próprio educando. Concebe a autonomia em sentido sociopolítico-pedagógico e como condição para a construção da libertação e emancipação.

Freire (1996) afirma a importância de educadores críticos, reflexivos e ativos capazes de se contraporem à “consciência ingênua”, artificial e alienada. Perspectiva fundamental para contrapormos ao modelo curricular que ainda se apresenta de forma conservadora e tradicional. Molde educacional enlatado que preserva salas com carteiras enfileiradas, professores que falam o tempo todo sem estimular os estudantes a saírem do estado de passividade, disciplinas hierarquicamente organizadas, metodologias mecânicas predominando as atividades miméticas sem explorar questões pertinentes ao contexto dos jovens e adultos em questão.

Na perspectiva da autonomia dos jovens e adultos, avaliamos que a arte como cultura se torna um importante instrumento para que os alunos se identifiquem culturalmente e se desenvolvam individual e socialmente se entendendo melhor. Barbosa (2001) salienta que o uso da arte pode ser um caminho para recuperar o que há de humano no humano dando maior clareza ao seu significado sociocultural.

A Arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (BARBOSA, 2003, p. 17).

Esse empenho pela autonomia dos jovens e adultos em defesa da formação cidadã aqui delineado reforça a ideia de que a Arte na educação pode contribuir para que os estudantes compreendam, desfrutem e tenham experiências estéticas significativas nos contextos sociais em que estão inseridos. Nesse sentido, a área de Arte no currículo escolar poderá possibilitar uma educação integrada, uma vez que ampliem o espaço e o tempo escolar explorando o bairro, a cultura comunitária, a dimensão da cidade em que está inserido o estudante da EJA como zonas de aprendizagens e desenvolvimentos educativos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN-Arte/ EJA, apontam como finalidade educativa nortear o professor para que possa promover um processo de educação artístico-estética voltada para a cidadania cultural dos jovens e adultos, enfatizando:

[...] o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaborem para a formação do cidadão, propiciando ao aluno a aquisição de conhecimentos que lhe permitam situar a produção de arte como objeto sócio-histórico, contextualizado nas culturas. Para a seleção e a organização de conteúdos de Arte foram estabelecidos critérios que, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aluno e a sua participação na sociedade (BRASIL, 1997a, p. 141).

Nesse sentido, o documento aborda de forma singular como desenvolver o processo de planejamento e o que se deve considerar para os objetivos gerais do ensino de Arte relativa à modalidade de educação de jovens e adultos. Implica, portanto, levar em consideração as experiências vivenciadas na área, explorando as suas linguagens (música, teatro, dança e artes visuais), tanto do aluno quanto do educador tendo a especificidade do sujeito da EJA como um ponto forte no processo.

Produzir, apreciar e contextualizar, eixos da Proposta Triangular de autoria de Ana Mae Barbosa, foram tomados como referência pelos PCN-Arte para orientar projetos pedagógicos para a modalidade da EJA.

O fazer artístico se refere à produção, aos experimentos de criação artística; apreciação diz respeito à leitura, à decodificação e interpretação; a contextualização enfatiza os aspectos temporais, sócio-históricos do objeto / fenômeno artístico do conhecimento. Nessa interface Barbosa (1998) pontua que sua proposta objetiva a efetivação do conhecimento em Arte.

Essa é uma proposta pedagógica que sugere os elementos que irão compor o processo de construção do conhecimento artístico a ser trabalhado, deixando em aberto a seleção e encadeamento de conteúdos que têm como instrumento mediador o professor, o aluno e a cultura em que estão inseridos os sujeitos do processo (LIMA, 2009, p. 24).

Esta proposta possibilita que o educando compreenda uma obra ou objeto artístico com a mediação do professor de forma mais sistematizada podendo

questioná-la quanto à época e condições em que foi feita, quem fez, por que fez, como era a sociedade, que material, cores e formas foram usadas etc., acentuando o diálogo contextual sobre a sua realidade. Pedagogia que pode gerar um processo de aprendizagem capaz de ampliar conhecimentos que podem ser imprescindíveis para os jovens e adultos interagirem, experienciarem e acentuarem a atenção, o raciocínio, a memória, o juízo, a imaginação, o pensamento, o discurso, a percepção sensorial/audiovisual, a aprendizagem, a autonomia, as emoções etc., para que possa compreender o seu panorama sociocultural agindo como cidadão favorável à democracia.

Flashes sobre o PEZP

A Escola Zé Peão resulta de uma parceria da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)³ com o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil e do Mobiliário de João Pessoa-PB (SINTRICOM).⁴ Desde 1991, realiza com os operários da construção civil um trabalho de alfabetização e conscientização do mundo, articulando a sua experiência de vida com o saber sistematizado.

Desenvolve aulas de alfabetização e pós-alfabetização com os projetos: *Alfabetização na Primeira Laje e Tijolo sobre Tijolo*. Este último se realiza junto aos operários da construção civil nos seus próprios locais de trabalho, sendo popularmente conhecido como *canteiros de obras*. Nesse caso, as salas de aula são organizadas em canteiros de obras em áreas da cidade onde há uma maior concentração de construções, principalmente na orla marítima.

A decisão de inverter a lógica comum e levar a escola ao canteiro se inspirou na existência de um grande número de operários alojados no canteiro durante a semana de trabalho. Assim, as aulas, de duas horas de duração diária, ocorrem de segunda à quinta-feira, no horário noturno. A sexta-feira, quando a maioria dos trabalhadores volta para as suas cidades de origem, é dedicada a atividades de formação da equipe pedagógica. As professoras alfabetizadoras são

³ Especificamente por um grupo de professores e alunos do Centro de Educação (UFPB) com o intuito de contribuir para a alfabetização e educação básica do trabalhador da construção civil (IRELAND, 1996).

⁴ Importante registrar que a partir de 1999, através de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de João Pessoa, o Projeto passou a oferecer os seus dois programas em duas salas de aula de uma escola municipal no bairro popular da Ilha do Bispo. Neste caso, a matrícula era aberta a qualquer jovem ou adulto do bairro. Pela primeira vez, o Projeto acolheu um número importante de mulheres e de pessoas empregadas (e desempregadas) de uma variedade de profissões (IRELAND, 1996).

todas estudantes de vários cursos – principalmente, pedagogia, letras, história, geografia, psicologia - da Universidade Federal da Paraíba, que recebem uma bolsa de estudos como remuneração para 20 horas de trabalho semanais (IRELAND, 1996, p. 03).

Além das aulas de alfabetização, essa Escola desenvolve outros projetos de apoio pedagógico no intuito de ampliar as possibilidades de letramento dos operários. Entre outros, destaca-se: Varanda Vídeo; a oficina de artes, a biblioteca volante, e o programa de visitas e atividades culturais. Todos representam formas de tentar captar a abrangência do que é alfabetizar no contexto contemporâneo.

Os jovens e adultos estudantes do PEZP possuem características próprias. Vale ressaltar, que são predominantemente do gênero masculino, em sua maioria do interior, com pouca ou sem nenhuma experiência com a educação escolarizada e principalmente com as linguagens da Arte. Além disto, carregam muitas negações perversas dos direitos básicos de sobrevivência, moradia, alimentação, trabalho, lazer, afeto etc.

Assim, o Programa Escola Zé Peão tem a *educação popular* como articuladora do seu movimento de trabalho político e pedagógico com as classes populares. Integra o trabalho, a pedagogia e a educação política como promotora de cidadania e autonomia para transformar a ordem da realidade opressora em que estão submetidos os sujeitos das classes populares.

Ao longo dos seus vinte e três anos de existência, esse Programa tem como principal referencial teórico o educador Paulo Freire, porque o seu enfoque teórico está relacionado à ética, à educação dos oprimidos, ao incentivo da cultura, à defesa da autonomia, da necessária conscientização dos oprimidos, e também porque contribuiu com a tessitura de uma educação popular que colabora com a libertação dos educadores e educandos da condição de oprimidos e alienados.

Estes fundamentos freireanos influenciaram na criação dos seguintes princípios metodológicos organizados pelo Programa Escola Zé Peão: Contextualização, Significação Operativa e Especificidade Escolar.

O primeiro princípio referente à contextualização, leva em consideração o contexto sociocultural em que o educando se encontra no seu modo de vida, cotidiano e no seu desempenho profissional. Já o segundo, é relativo à Significação Operativa, tem como princípio o cotidiano apontando o sentido para “o que fazer” e “por que fazer”, desenvolvendo desta forma uma aprendizagem

que tenha sentido para o aluno operário. O terceiro princípio diz respeito à Especificidade Escolar, define-se pela própria prática escolar mesmo em um ambiente que não corresponde tal qual a uma escola, convencional. Nesse caso, tende-se a pensar que se deve ensinar tendo em vista a diversidade e níveis de escolaridade distinta, ou seja, oferecer um ensino que responda à especificidade do grupo de estudantes. Nessa conjuntura, o trabalho é desenvolvido em torno do contexto do operário, com o significado e o conhecimento que esse trabalhador possui sobre a lecto-escrita, a matemática, a geografia, a cultura e etc. (Documento Proposta Pedagógica do PEZP).

Para o referido Programa a aprendizagem só é significativa quando o educando se apodera do sentido do conhecimento e o traz para o seu dia a dia, ou seja, quando ele reflete, analisa, compara, produz e comunica aquilo que aprendeu cognitivamente e afetivamente demonstrando autonomia.

Ao longo desse processo passou de Projeto a Programa de ensino, ampliou continuamente o seu propósito político e pedagógico. Sua proposta pedagógica anuncia a educação como um processo dinâmico, que discute, reflete e problematiza as temáticas referentes ao trabalho e aos conflitos sociais vivenciados pelos educandos de maneira integrada aos conteúdos pedagógicos referentes ao conhecimento linguístico, político-social, matemático e cultural. Busca, portanto, não fragmentar o currículo, considerando que sua proposta teórico-metodológica necessita atender fundamentalmente às necessidades emergentes dos jovens e adultos trabalhadores no seu tempo e espaço educativo.

Na sua busca de coerência entre as necessidades de aprendizagem dos trabalhadores-alunos e uma proposta teórico-metodológica encaminhada na perspectiva da educação popular, a escola centra a sua proposta em torno de três princípios básicos: de contextualização, de significação operativa e de especificidade escolar. São princípios que norteiam a prática educativa da escola e, conseqüentemente, fundamentam a proposta de formação dos seus educadores (IRELAND, 1996).

A pesquisa em desdobramentos: o olhar dos professores

Para compreendermos como o ensino de Arte se insere na proposta pedagógica do PEZP, focalizamos o olhar sobre sua história político-pedagógica por

meio do relato da coordenação, dos professores e dos funcionários. No entanto, recortamos para este artigo a investigação realizada somente com os professores, onde responderam, por meio de questionário, as seguintes questões: A disciplina Arte está presente na Proposta Pedagógica do PEZP? Qual é o papel da Arte na Proposta Pedagógica do Programa Escola Zé Peão? Os alunos demonstram interesse pela área de Arte no PEZP?

Dos doze (12) professores entrevistados, 50% afirmaram claramente que a disciplina Arte está presente na proposta pedagógica da EJA no Projeto Escola Zé Peão. Alguns justificaram sinteticamente que os conteúdos de Arte são trabalhados explorando teoria e prática. Recortamos fragmentos de suas respostas que mais demonstravam aproximação com as questões de pesquisa. Vejamos: “a arte acontece por meio do fazer artístico dos estudantes”; “[...] a leitura relativa ao fazer artístico dos estudantes”; “[...] leitura de obra de arte e objetos artísticos [...] o enfoque na contextualização e a reprodução”; “priorizo a música”; “trabalho com as artes visuais”; “[...] a escola trabalha o teatro e a dança [...]”.

As respostas sobre essa primeira questão revelaram um empate gerando para nós um conflito, onde buscamos compreendê-lo no contexto das demais respostas dos professores referente às questões subsequentes. Afinal, a disciplina Arte está, ou não está presente na Proposta Pedagógica do PEZP?

Sobre a segunda pergunta referente ao papel da área de Arte na proposta pedagógica do PEZP, 70% dos professores apresentaram em suas respostas as seguintes considerações: “os conteúdos de Arte são usados como meio para aprender a ler e escrever; como promoções de recreação, de comemoração de datas sazonais (dia dos pais/mães, páscoa etc.); instrumento terapêutico, interação e socialização; criação de artesanato”. 20% dos professores apontaram que os conteúdos das linguagens da Arte são usados conforme os PCN-Arte destacando os eixos orientadores: *fazer, apreciar e contextualizar*; 10% consideraram que o PEZP quando trabalha com a Arte busca contribuir para o processo educativo cultural dos alunos/trabalhadores para que possam conhecer a cultura artística em diferentes contextos sociais e culturais.

Surpreendentemente o grupo de 50% dos professores, que assinalaram a afirmativa que negava a presença da arte no currículo do PEZP, também respondeu as demais perguntas do questionário referentes ao desenvolvimento didático e

metodológico do ensino de arte no seu projeto pedagógico. Essas respostas do grupo criaram inicialmente uma aparente contradição.

No entanto, ao nos debruçarmos de forma analítica sobre as respostas negativas desse grupo, supomos que o mesmo pode ter considerado como referência para sua resposta a rigorosidade metódica proposta, por exemplo, pelo que está disposto no Art.26 da LDB 9.394/96, onde salienta a obrigatoriedade da referida área no currículo escolar nos diversos níveis da educação básica, com conteúdos próprios voltados especialmente à educação artística e estética, sem se voltar apenas à atividade e ligados à cultura artística (BRASIL, 1997a). Questão que pode justificar a coerência da resposta do grupo, ao mesmo tempo em que, também, não poderia negar que de alguma maneira essa escola trabalha com atividades relativas às linguagens da arte.

Os dados referentes às respostas dos professores sobre o papel da área de Arte na proposta pedagógica da EJA/PEZP nos possibilitaram compreender que a área de Arte nessa instituição tem caráter predominantemente instrumental e muito embora trabalhe temáticas com referência à Arte, no entanto, não a especifica como área de conhecimento com conteúdos claros de acordo com as finalidades e objetivos delineados pelos PCN-Arte para Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, não ressalta o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaborem para a formação do cidadão, propiciando ao aluno a aquisição de conhecimentos que lhe permitam situar a produção de arte como objeto sócio histórico, contextualizado nas culturas.

Conforme 80% dos professores - referente à terceira questão - os jovens e adultos demonstram interesse pelas linguagens da música, teatro e dança. Nesse sentido, compreendemos que há um campo fértil entre os jovens e adultos que pode favorecer o PEZP a incluir o ensino de Arte no seu currículo escolar, o que permite desenvolver um ótimo trabalho de cidadania artístico-cultural no seu projeto de educação popular.

Arroyo (2006, p. 44) levanta uma crítica ao sistema engessado das escolas dizendo que deve haver uma superação nas estruturas seletivas, hierárquicas, vistas na forma de organizar as disciplinas e de gerir conhecimento. Na contramão desse sistema hierárquico, o ensino de Arte pode se apresentar ao currículo do PEZP de maneira articulada com as demais áreas do conhecimento buscando garantir o direito de formação, socialização e aprendizagens.

Considerações finais

Não temos a pretensão de apresentar conclusões absolutas sobre as questões lançadas aos professores do PEZP. Nosso objetivo central foi compreender como qualitativamente o ensino de Arte se insere na prática pedagógica dessa instituição. Principalmente porque o PEZP desenvolve um trabalho no município de João Pessoa, que vem dando visibilidade àqueles interessados em experiências pedagógicas exitosas na educação de jovens e adultos vinculados à educação popular.

É significativo ressaltar que o PEZP se organiza com uma proposta pedagógica bem definida em relação à sua concepção de ensino e aprendizagem para a educação dos jovens e adultos trabalhadores populares. Isto aponta uma forte possibilidade para serem implantados e desenvolvidos os conteúdos das linguagens da Arte com maior coerência com o que apontam os objetivos e finalidades do seu ensino para a EJA na contemporaneidade. Principalmente porque o PEZP já organiza sua proposta teórico-metodológica nos eixos: *contextualização, significação operativa e especificidade escolar*, o que pode favorecer uma abertura para compreender o que delineiam os eixos norteadores dos PCN-Arte (*produção, apreciação, contextualização*) e incluí-los na sua proposta para dar consistência à área de Arte no seu currículo. Ponto de vista necessário para favorecer um trabalho docente formativo e informativo que possibilite contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o território em que vivem, sabendo compreendê-lo para que nele possam atuar.

Mediante tudo o que foi exposto nesta pesquisa, reafirmamos que a Educação em Artes, tanto quanto as demais disciplinas, tem grande potencial para a ampliação das competências dos indivíduos para melhor viverem no seu contexto sociocultural. Dessa maneira, podemos desconstruir a ideia distorcida do uso da disciplina de Arte como instrumento ou estratégia – totalmente desvinculada de um coerente saber artístico-cultural – focada na expressão espontânea, na emoção, na sensibilização, na criatividade, assim como no desenvolvimento de atividades de recreação, interação, socialização, memorização, comemoração de datas sazonais (dia dos pais/mães, páscoa etc.) e recurso para auxiliar o processo de aprendizagem

dos operários que ainda não dominam a leitura e a escrita sem levar em conta os conteúdos e objetivos específicos da área de Arte.

Por último, é importante frisar que o Programa Escola Zé Peão foi campo fértil de aprendizagem para pensarmos a disciplina de Arte na modalidade EJA enquanto linguagem favorável às necessidades e interesses do povo em condição de opressão sociocultural. Ao mesmo tempo, identificamos aqui a necessidade de um maior aprofundamento mediante o legado de resistência à presença da área de Arte nas instituições de ensino, e, em especial, da cultura artística no campo da educação popular de pessoas jovens e adultas. Julgamos que esse tema é significativo para a área de Educação e que, portanto, exige maior atenção e debate para que não haja excluídos do direito de criar!

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogo na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. *A Reconstrução Social e a Arte*. 2001. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/mglfm/anamae36.htm>>. Acesso em: 07 set. 2013.

_____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Tópicos utópicos*. S. Paulo: Perspectiva, 1998.

BRASIL. *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. Brasília: Ação Educativa, 2002.

_____. *Parâmetros curriculares de arte em educação de jovens e adultos de 1997a*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_arte.pdf>. Acesso em: 07 set. 2013.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes*. Brasil: MEC/SEF, 1997b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IRELAND, Timothy D. *As bases sociais do projeto escolar nos canteiros: a indústria da construção civil, sua força de trabalho e a luta do sindicato dos trabalhadores dessa indústria*. 1993. Mestrado (Educação) – UFPB, 1993.

_____. *“Escola Zé Peão: uma prática educativa com operários da construção em João Pessoa”*. In: *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo: RAAAB, No. 4, 1996.

_____. *A construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro*. Disponível em: <<http://sintricomjp.com.br/downloads/a-construcao-de-um-processo.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015).

LIMA, Maria Margareth. *O Ensino de Arte na Contemporaneidade*. In: MAURÍCIO, Dias de Pontes (Org.). *O Ensino de Arte do 6º ao 9º ano*. 2009. Mestrado (Educação) - Natal-RN: Ed. Universitária/UFRN, 2009.

O TEATRO COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO POPULAR

Bruno Henrique da Oliveira Timbo⁵

Introdução

O presente artigo tem como base a verificação do ensino de artes nas escolas e sua relevância, visando apontar, especificamente, a função social do teatro por meio de ações que contemplem a realidade dos sujeitos investigados. Pretende-se aqui ilustrar o ensino do teatro no âmbito da educação popular; em virtude disso, fui motivado a realizar esta pesquisa. O aspecto empírico deste trabalho encontra-se na vivência como oficinairo de teatro no Programa Mais Educação, em 2012, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Damásio Barbosa da Franca, localizada no bairro Varadouro, no município de João Pessoa.

O ensino do teatro tem o intuito de educar para a vida, para o conhecer, vivenciar e praticar a arte com o olhar para o estético, partindo da realidade dos indivíduos e alcançando novas formas, modelos e experiências. Busca assim, proporcionar o conhecimento da história do teatro e seus idealizadores, trabalhar a expressão e a interpretação corpórea dos indivíduos, estimular sua autoconfiança e desempenho psicossocial, desenvolver suas potencialidades artísticas, reconhecendo seus limites e matéria, estimular o poder de imaginação e criação, tornando-os capazes de repassar, sugerir e contribuir para as mudanças na sociedade da qual fazem parte.

A necessidade de apresentar o ensino do teatro, de forma atrativa, cresce diante da desassistência e desvalorização da área na comunidade escolar. A escola carece de práticas destinadas à formação humanizada e crítica da realidade, o que difere da realização de aulas com o simples intuito de serem atores ou atrizes. A inclusão do teatro, durante o período da oficina, procedeu com a exposição em vídeo de peças teatrais, com a realização de teatro de bonecos, prática de jogos teatrais, criação de coreografias e peças para apresentação nas festividades. Contudo, através do programa Mais Educação, não foi possível levar os alunos ao teatro para

⁵ Graduando do Curso de Pedagogia: Com Área de Aprofundamento em Educação do Campo; Monitor de Orientação aos Estudos e Leitura do Programa Mais Educação.

assistirem a um espetáculo, por falta de peças gratuitas e de verba para custear a entrada dos mesmos; geralmente o recurso disponibilizado é o traslado para apresentações, passeios e eventos em geral.

A prática semanal da oficina foi elaborada com o auxílio de relatos decorrentes de perguntas sobre o dia a dia dos alunos em sua comunidade e nos vários espaços públicos. Por intermédio de tais informações pude adaptar o contexto da oficina buscando uma formação cidadã mais completa, empregando o teatro como instrumento de mudança social, de reivindicação de direitos, de formação política, de respeito à diversidade e pluralidade cultural.

Contexto Escolar

A experiência que constituiu esta pesquisa foi à monitoria na oficina de teatro realizada, por meio do Programa Mais Educação, na Escola Municipal Damásio Barbosa da Franca, no município de João Pessoa-PB, durante um ano, com o público alvo composto por crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano, em situação de vulnerabilidade social e que pouco, ou quase nada, conheciam sobre teatro. A escola dispõe de uma infra estrutura que atende, minimamente, as necessidades da efetivação do ensino de teatro, além disso, não há o funcionamento adequado da oficina devido às interferências externas de alunos que não participam do programa e dificultam as atividades, uma vez que as regras da escola quanto à permanência em sala de aula, na maioria das vezes, não são cumpridas.

O programa é tratado na escola de forma desassociada ao ensino regular, um exemplo é a distinção feita pela direção e pelos funcionários da escola ao intitularem os estudantes como “alunos do Programa Mais Educação” e “alunos da Escola”, quando, na realidade, trata-se do mesmo conjunto de pessoas que frequentam a escola e participam de um projeto que visa auxiliar o ensino regular através de metodologias diferenciadas, além de contemplar vários eixos da formação humana.

Outro aspecto desfavorável é o fato do profissional do teatro na escola ser visto como um “organizador de eventos”, de quem se espera resultados que pouco retratam a realidade e os avanços dos alunos, não satisfazendo o sentido maior de formar o sujeito para a vida e compactuando com o “faz de conta” que se dissipa em

boa parte de nossas escolas, transformando, ainda mais, a educação em mercadoria e espetáculo, como pontua Santos (p. 06):

Para que possamos enfrentar essa questão e para que o entendimento do teatro ultrapasse os limites das festinhas comemorativas das escolas e da criação de grupos teatrais nas escolas isoladas do contexto de sala de aula, precisamos repensar o entendimento do que vem a ser ter jeito para fazer teatro.

Essa comunidade escolar requisita “pecinhas” e até escolhe as crianças que irão participar que, em geral, são as mais comunicativas ou desinibidas, adotando, dessa forma, a prática mística de associar a ideia de talento com um dom divino que recebemos ao nascer. Por conta deste senso comum, reproduzido como verdade por muitos educadores, são condicionados alguns dos vários equívocos no ensino de arte.

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso. Devemos reconsiderar o que significa “talento”. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Desse ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada. (SPOLIN, 2000, p.03)

É extremamente necessário desvincular o ensino do teatro com a prática de fazer espetáculos, cujo único resultado esperado é uma apresentação em alguma festividade da escola. O teatro, como forma de educar artística e esteticamente, é uma ferramenta poderosa que, equivocadamente, é utilizada pela comunidade escolar, em sua maioria, como “passa tempo”, deixando de se atentar para fundamentos importantes do ensino de artes como a prática reflexiva e crítica, por exemplo.

O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação é uma iniciativa do Governo Federal que teve início em 2008 e tem como proposta a implantação da educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras. A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional dispõe que:

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§1º[...]§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

O referido programa é uma política de educação nacional que prevê a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, visando dar um passo a mais na efetivação de uma educação integral, bem como se apresenta como estratégia de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização. Trata-se de uma política pública voltada ao melhoramento da qualidade da educação, e, partindo do pressuposto que, por meio da Educação Integral, podemos reconhecer às múltiplas dimensões do ser humano e as particularidades do desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens. Ressalte-se que, o convívio entre os sujeitos -oriundos de socioculturas diversas- ocorre durante a construção dos saberes dentro e fora do convívio escolar, considerando o acesso à disparidade de vivências que se destacam na proposta curricular, uma vez que, os alunos articulam os saberes educacionais com os conhecimentos prévios, presentes na vida e na prática de cada um, compreendendo as diferentes formas de linguagens que existem em cada comunidade.

A proposta da oficina de teatro no programa já mencionado é mobilizar crianças e adolescentes a descobrirem suas potencialidades artísticas, partindo do propósito de que todo ser humano é expressivo, tendo ele consciência ou não disso. O trabalho ocorre a partir da observação de si mesmo e dos outros, bem como da gestualidade presente na vida, levando ao aprendizado da leitura cênica, além de trabalhar a criação, a imaginação e a espontaneidade, despertando, assim, o sujeito criador de cada indivíduo. Desse modo, a oficina contempla não apenas a prática pedagógica, mas também busca o resgate da autoestima e autoconfiança dos participantes.

Práticas teatrais que contemplem a Educação Popular

A vivência, como oficina de Teatro, no Programa Mais Educação me permitiu ter um olhar real da prática e ensino da arte na Escola Municipal Damásio Barbosa da Franca, na qual o teatro era algo novo, a apresentar sua raiz àquela cultura local.

Busquei despertar o interesse pela arte teatral e trabalhar a desinibição e oralidade, quando descobri a enorme defasagem na leitura e escrita, fato que levou o trabalho a ter outro direcionamento que visasse, diante da necessidade constatada, atingir um objetivo primordial: o aperfeiçoamento da leitura e escrita, assim como propiciar o exercício de uma consciência crítica. Nesse sentido, concordo com o entendimento de Boal (2009, p. 22, 82) de que:

Existem saberes que só o Pensamento Simbólico pode nos dar; outros, só o Sensível é capaz de iluminar. Não podemos prescindir de nenhum dos dois. [...] A educação escolar prioriza o simbólico sobre o sensível. Da mesma forma que devemos aprender a ler e escrever, devemos aprender a ver e ouvir. O abandono deste ou daquele pensamento causa graves danos à expansão da personalidade.

Procurei desenvolver um processo de intervenção educativa com métodos que concebesse a educação como práxis de ação/reflexão/ação sobre o mundo, o conceito de opressão atrelado às relações sociais de poder e a prática educativa como ato coletivo de apropriação do conhecimento sistematizado e de transformação social. Para Freire (1987, p. 26), do “ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”.

No decorrer do trabalho, investiguei o dia a dia dos alunos (as) no que diz respeito ao preconceito e repressão que eles sofrem por serem moradores de comunidades periféricas, em sua maioria negra, e sem o poder aquisitivo que o atual modelo de sociedade capitalista nos obriga a ter. De acordo com os relatos, sugeri a exposição de filmes e documentários que retratassem essa realidade tão desigual do nosso país. Também propus algumas atividades correlacionadas, tais como o desenvolvimento de poemas, músicas e rap que abordassem o contexto da discriminação racial, social e sexual.

O pensamento estético, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la. (BOAL, 2009, p. 16).

Além das produções artísticas acima relatadas, utilizei-me do teatro, de forma ampla, como meio de instigar a criticidade, a reflexão e transformação da realidade. Produzir esquetes e peças em que o oprimido dava-se conta de sua situação e reivindicava seus direitos, explorava suas angustias e seus medos, era o que nos motivava. “Por que, em ambientes de uso comum como shoppings, os seguranças, lojistas e público em geral nos olhavam com um ar tão acusador por causa de nossa cor e de nossas roupas? Por que, em nossa escola, algum professor nos humilhava e dizia que éramos aberrações por causa da nossa orientação sexual? Por que, na internet, éramos motivo de piadas quando namorávamos uma pessoa de outra cor?”. Essas eram questões propostas em nossas peças teatrais. Resistir, lutar e combater qualquer forma de preconceito e desigualdade é o nosso papel. Tornar o sujeito conhecedor das desigualdades em que vive e incentivá-lo a transformar essa realidade é uma das mais valiosas funções do educador.

As obras que, para mim, mais evidenciam esses aspectos são *O Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal e *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, produções que, apesar de suas singularidades, inserem a arte no âmbito político e reconhecem o artístico inerente ao humano. O teatro, para Boal, é construído como instrumento de participação e transformação social, “não basta produzir idéias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados [...] Arte e Estética são instrumentos de libertação” (2009, p. 19).

Considerações finais

Diante do exposto, posso afirmar que essa experiência em Educação Popular me possibilitou um olhar crítico para a falta de importância com o ensino das artes nos dias de hoje, uma vez que nossas escolas estão cada vez mais direcionadas para o ensino técnico e não para uma educação que contemple a formação do indivíduo de maneira integral e em todos os espaços.

O espaço e a importância dedicada ao conteúdo de artes e suas especificidades devem ser ampliados e, principalmente, deve-se buscar a sua efetiva significação na formação humana. O trabalho de teatro, com temas geradores, engloba o resgate e reafirmação da cultura e do sujeito no espaço em que vive, por isso é preciso esclarecer a comunidade escolar sobre a importância da educação artística e estética e do devido fim das suas áreas de conhecimento.

Por fim, a oficina de teatro proporcionou aos sujeitos envolvidos um olhar crítico e transformador da sua realidade, objetivando a autonomia e construção de pensamentos para uma vida melhor no espaço que ocupam. Este trabalho possibilita o compartilhamento da experiência vivida, a fim de servir como base para novas experiências.

Referências

BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Garamond. Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394/96. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 18ª Ed. Cortez. São Paulo, 1987.

SANTOS, L. T. *Livro Didático e o ensino de arte do 6º ao 9º ano: O teatro na escola: nem pecinha, nem teatrinho*, texto 1, p. 85.

SPOLIN, Viola, *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 03.

REFERÊNCIAS E ORDEM GNOSIOLÓGICA DA ESCOLA E ATOS DE CONHECER DOS JOVENS POPULARES

Luiz Gonzaga Gonçalves⁶

Silvia Lucia Lopes Benevides⁷

INTRODUÇÃO

Considerando os sentidos presentes na pedagogia e na didática relacionados à ideia de ensino enquanto ação de conduzir, transportar, guiar ou orientar o presente estudo atenta para a necessidade de focar nos trajetos ou trânsitos realizados pelos atores: professores e alunos no espaço da escola. Procura demonstrar a capacidade complexa da educação no processo de produção e criação de sentidos, de significações e de sujeitos.

Compreende que a relação ensinar/aprender se opera de maneira dinâmica e complexa. Para além da internalização e reprodução passiva dos sentidos instituídos ou das maneiras de fazer universais, simbolizadas e sancionadas, no cotidiano da escola são forjados movimentos de ações/reações a esses sentidos e produzidos, caminhos, modos de fazer, sentidos e simbologias próprias (CASTORIADIS, 1982; CERTEAU, 1998).

Faz uso da terminologia trânsito curricular para contrapor aos conceitos de referências e itinerários culturais apresentados por Bourdieu (2013a; 2013b) os movimentos criativos operados pelos professores e alunos, atentando para a tensão existente entre o arbitrário cultural que se tenta impor nas formas de pensamentos e métodos de ensino adotados e as múltiplas referências culturais que se revelam e se expressam nos atos do currículo.

Busca demonstrar que ao invés de guiados e conduzidos a copiarem passivamente os significados hegemonicamente produzidos, os sujeitos reinventam-no, continuamente. Nessa direção, enfatiza-se o papel ativo dos sujeitos e da educação enquanto experiência formadora que não pode desconsiderar nos transitos curriculares os sentidos, experiências e conhecimentos que cada homem e mulher assumem na construção de suas próprias existências.

⁶ Professor Dr. CE/UFPB - luggoncalves@uol.com.br

⁷ Professora Dra. UFPB - silvialubenevides@gmail.com

Ressaltando a importância em questionar a lógica da organização didática utilizada (objetivos e fins, conteúdos e componentes curriculares, métodos e técnicas, gestão do tempo e do espaço escolar, avaliação de aprendizagem e normas de convivência) destaca a importância em promover investigação do encontro / confronto entre as referências e ordem gnosiológica estabelecida pela escola para transmissão/apreensão dessas com os atos de conhecer expressos nos movimentos/trânsitos operados pelos jovens populares no espaço da escola. Destaca as seguintes questões norteadoras: Como os jovens populares transitam e se manifestam nos contextos curriculares da escola? Quais alternativas experimentam os professores para darem conta da tensão entre as referências e itinerários próprios do sistema escolar e os trânsitos ou manifestações culturais que se expressam no currículo em atos?

O estudo se justifica pela necessidade de reflexão sobre a relação entre os saberes transmitidos pela escola e as demandas formativas e existenciais dos jovens populares. Ao lado disso, destaca-se o movimento iniciado pelo MEC em junho de 2014, no sentido de elaborar uma base curricular nacional comum no Brasil, a ser implantada em 2016.

Cabe lembrar que a recomendação de que os conteúdos a serem ensinados na educação básica, tanto nas escolas públicas quanto privadas, devam seguir uma base comum, estabelecida pelo governo federal, consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, de 1996 e no Plano Nacional de Educação (2011-2020). Até então, a elaboração dos currículos das escolas públicas ficou sob a responsabilidade dos Estados e municípios cabendo às escolas escolherem a linha pedagógica e a metodologia de ensino.

A discussão sobre quais seriam os conhecimentos e habilidades válidos e necessários para formação e promoção humana e quais metodologias seriam eficazes para a transmissão/ apropriação desses, não se constitui em consenso e tão pouco pode ser compreendida fora do contexto histórico, político e econômico em que são gerados.

Historicamente, a Pedagogia convive com um grande impasse no que se refere a busca de intersecção entre a unidade própria das ciências e as múltiplas referências culturais que se expressam na escola. Tendo em conta tal paradoxo, pode-se observar o conflito constante por parte dos educadores que

consubstanciados pelas discussões atuais não duvidam da importância do reconhecimento do amplo repertório de vida dos sujeitos populares, entretanto, a ordem gnosiológica e programação sistemática que privilegia a cultura dominante continua presente na didática que se usa nas escolas. Sendo assim, as manifestações culturais outras que se expressam e se manifestam nos espaços escolares, acabam, muitas vezes, neutralizadas ou assimiladas pelo modelo hegemônico.

Mais do que denúncias, o momento requer identificar e ressaltar as práticas docentes que, fugindo desses modelos escolarizantes e dos significados hegemonicamente produzidos, experimentam e forjam alternativas de escolarização. Alternativas perspectivadas pela lógica da pluralidade, das diferenças, do diálogo intercrítico, da participação e da emancipação humana. Torna-se necessário para tanto, apreender e interpretar as reconfigurações sociais e vitais que sofrem a instituição escolar pelos trânsitos e manifestações culturais dos jovens populares que se expressam no currículo em atos.

Formulações teórico-metodológicas

A apreensão e análise das expressões culturais juvenis que se revelam nas suas práticas verbais, materiais, nas posturas e condutas, aspectos visíveis do comportamento humano, permite a compreensão das crenças e dos sentimentos subjacentes, elementos fundamentais para promover a mediação docente entre os universos juvenis e as demais ferramentas culturais produzidas socialmente.

Bourdieu ao longo das suas obras denuncia a postura tendenciosa assumida pela escola que não somente adota a cultura dominante como referência, como também dá a essa a conotação de uma cultura geral. A essa prática, o autor denomina de arbitrário cultural (2013a) observando que não há uma explicação objetiva para tal eleição, visto que não há superioridade entre as culturas.

Tal escolha tem por fundamento a disputa das relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes em uma determinada sociedade. A escola impõe e inculca instrumentos de conhecimento e de expressão: “não fornece apenas indicações, mas também define itinerários, ou seja, no sentido primeiro, métodos e programas de pensamento” (BOURDIEU, 2013b, p. 214).

Para impor a cultura de referência, a escola estabelece uma ordem gnosiológica através da exposição à cultura transmitida em uma programação

sistemática que facilite sua transmissão metódica. Dessa maneira, define esquemas intelectuais e linguísticos que “organizam um espaço balizado, eivado de sentidos obrigatórios e de sentidos proibidos de avenidas e impasses [...]” (BOURDIEU, 2013b, p. 214). O êxito no processo de escolarização, nos termos definidos, é medido pelo nível de assimilação e incorporação dessa lógica e esquemas de pensamento ou “hábito culto”.

Questionando a função meramente reprodutora da escola, voltamos o nosso olhar para o confronto entre a ação da instituição na sua função normativa de submeter/moldar as pessoas ao estereotipo de aluno produzido socialmente e o movimento criativo dos sujeitos populares para ocuparem esse novo lugar; essa nova condição social, tendo por pano de fundo uma construção pedagógica, que assumindo uma posição mediadora, pretende contemplar as especificidades dos processos de vida e aprendizagem dos sujeitos populares e possibilitar a esses não a apropriação passiva da cultura elaborada, sobretudo a reapropriação e fortalecimento do seu capital cultural.

A instituição escolar pública se constitui para a população economicamente carente do acesso aos recursos socialmente produzidos, como um espaço formativo possível não somente de apreensão dos conhecimentos técnico-científicos, sobretudo de ampliação e fortalecimento dos saberes comunitários. No entanto, sabe-se das fragilidades e problemáticas vivenciadas por essa instituição na garantia democrática de distribuição, produção e consumo desses conhecimentos. A discrepância existente entre o acesso ao espaço da escola e o usufruto dos bens culturais e espirituais socialmente produzidos e sancionados que o processo de escolarização pode fornecer, torna-se cada vez mais evidente.

Contestando a visão mecanicista do currículo, Macedo toma por princípio o conceito de auto-organização, demonstrando que “a educação enquanto cenário/momento de socialização e construção sociocultural é atravessada pelas culturas e ao mesmo tempo sua produtora” (MACEDO, 2007, p. 28).

A auto-organização é compreendida em Atlan (1992) e Morin (1997) enquanto capacidade da matéria de organizar-se a si própria para atingir níveis mais complexos de funcionamento ou capacidade de um sistema ser determinado, ou sofrer indução da ação externa e mesmo assim sofrer mudanças espontâneas de organização interna. “A organização liga, de modo inter-relacional, elementos ou

acontecimentos ou indivíduos diversos que, a partir daí, se tornam os componentes dum todo” (MORIN, 1997, p. 101).

Um sistema social humano por ser uma organização social, não é pura e simplesmente fruto de motivações individuais, resulta da composição de efeitos de um grande número de indivíduos, constituídos de inúmeras interações conforme observa Atlan (1992, p. 10). As interações são condições para que haja organização. Nesse sistema “forçosamente, o papel dos planos e programas é relativamente limitado pelo papel das finalidades e desejos dos indivíduos e dos grupos” (ATLAN, 1992, p. 10).

Em se tratando dos estudos no campo da educação e seu papel na produção/criação simbólica, cultural pode-se inferir que se trata de complexos movimentos conscientes e inconscientes que se apresentam à nossa observação como sistemas naturais constituído por suas interações e imperfeitamente conhecidos (ATLAN, 1992) o que se adequa aos modelos auto-organizativos.

Desse modo, considera-se relevante um olhar para os processos que se operam no interior da escola, enquanto instituição socializadora, mais especificamente, para as finalidades e desejos dos seus atores, para os movimentos instituintes que brotam da potencialidade humana de, a partir de aprendizagens, criar formas alternativas em busca de autonomia e do lugar central do surgimento do novo e da criação a partir do caos próprio da lógica da auto-organização.

A perspectiva complexa põe por terra os modelos curriculares pautados na rigidez das predefinições e no ordenamento simplificado e sequencial. Nesse modelo rigidamente estruturado, não sobra espaço para o aleatório, para o diverso, para o complexo, para as lacunas assim como para a construção. Movimentos inerentes à dinâmica existencial do humano. Esse modelo de currículo, como observa Doll Jr. (1997, p.42) encontra sustentação no paradigma moderno perspectivado pela necessidade de obtenção da certeza idealizado na metodologia cartesiana e na previsibilidade newtoniana de um universo estável, simétrico e simples em sua organização. Da mesma forma questiona-se a validade do princípio de universalidade segundo qual “só há ciência do geral”, expulsando o local e o singular como contingentes ou residuais.

Para além da perspectiva da reprodução cultural, procura-se evidenciar o confronto entre as referências e os itinerários pré-estabelecidos a partir de um

modelo monológico e monorreferencial com os trânsitos ou percursos executados pelos sujeitos populares nos espaços escolares. Nessa direção, encontramos nas discussões de Castoriadis (1982); Certeau(1998); Charlot (2000) e Macedo (2007) elementos que põem em cheque a ideia de objetividade das instituições do saber e compreendem o cotidiano escolar enquanto espaço-tempo continuamente produzido / inventado pelos sujeitos a partir das práticas cotidianas, bem como fornecem pistas de, por onde é possível identificar os elementos instituintes que brotam apesar do instituído.

Em Charlot, reitera-se a compreensão de que para além da reprodução e imposição dos saberes e ideologias dominantes, na escola circulam, inevitavelmente, diferentes interesses, experiências, saberes, linguagens e culturas. Mesmo na condição de dominados, homens e mulheres como sujeitos ativos na produção da sua história “interpretam o mundo, resistem à dominação, afirmam positivamente seus desejos e interesses e procuram transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito” (CHARLOT, 2000, p.31).

Sendo assim, ao invés de consumidores conformados e passivos, ou passageiros conduzidos, os sujeitos, a partir da invenção e utilização de táticas de resistência, conforme Certeau (1998) subvertem e driblam os termos do contrato social, o espaço instituído pelos outros, se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural e criam códigos a partir de leis e representações próprias.

Em Freire (2005; 1996; 1992) estudos que sinalizam para a necessidade do estabelecimento de um diálogo entre culturas nas práticas escolares que implica em um ato conjunto e co-intencional de desvelamento da realidade. Sendo o diálogo um encontro, as relações entre seus pólos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas de pólos que conciliam. Essa conciliação entre diferentes se dá através do aprofundamento das posições radicais e superação das sectárias (FREIRE, 1992,p.102).

Em Atlan, a perspectiva de uma dinâmica intercristica entre saberes, apresenta também uma proposição radical de diálogo entre culturas, não como busca de semelhanças e sínteses unificadoras entre racionalidades distintas, mas reconhecimento das diferenças e oposições, da substancia e daquilo que legitima cada uma dessas racionalidades (ATLAN, 1994, p.12).

O autor defende a existência de várias racionalidades, de maneiras diferentes, mas legítimas de se ter razão, que dão conta dos dados apreendidos pelos nossos sentidos. Dessa forma observa que é possível uma antropologia do saber, que invés de ser uma metateoria explicativa e unificadora torna-se espaço de diálogo entre quadros conceituais contraditórios que determinam diferentes formas de definir o que constitui um fato: teorias diferentes e diferentes critérios de pertinência (ATLAN, 1994, p. 302).

Constatando que a nossa razão discursiva funciona sempre privilegiando a identidade e a não-contradição, Atlan vai realçar mais as relações entre as diferenças do que as analogias. Esse movimento que denomina intercrítico, conforme alerta, não se trata de junção ou grandes sínteses que unifica o todo, mas caminhar ao lado garantindo a pluralidade, o embate e o diálogo.

Essa perspectiva intercrítica apresenta-se como promissora na resolução do impasse vivenciado pela Pedagogia no que se refere à definição tanto dos conteúdos que devem compor os currículos das escolas quanto à forma de ensino considerando as múltiplas referências culturais que se expressam na escola.

Ao lado análise intercrítica, o uso da abordagem etnometodológica contribui para investigar e destacar as práticas docentes que promovem o diálogo ou mesmo intersecção entre os distintos universos culturais e as múltiplas referências que se manifestam nos atos do currículo.

Enquanto recurso epistemológico a etnometodologia tem intenção de se aproximar das realidades da vida social, considera as crenças e comportamentos do senso comum como constituintes necessários de 'toda conduta socialmente organizada' (COULON, 1995b, p. 33, grifo do autor). Preocupa-se em analisar os etnométodos: métodos, procedimentos, recursos culturais que os indivíduos utilizam para construir e reconhecer o mundo social, dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações do dia- a -dia: comunicar, tomar decisões, raciocinar (COULON, 1995a; 1995b).

Essa perspectiva é fundamental para análise, compreensão e descrição dos movimentos complexos que se instituem nos processos de escolarização dos jovens populares; das práticas cotidianas em atos, "dos mecanismos cotidianos ordinários, pelos quais se organiza e se produz localmente a seleção social" (COULON, 1995b, p. 102). Possibilita também compreender e descrever os mecanismos e formas

simbólicas adotadas pelos atores para se apropriar e compartilhar coletivamente do mundo, dos modos que utilizam na tomada de decisões e dos métodos pelos quais atualizam as regras sociais. Isso permite evidenciar o sujeito ativo da educação e possibilita a produção de propostas curriculares com composições e arranjos próprios de subjetividades autônomas.

Dayrell e Carrano (2014) atentam para a necessidade de compreender os processos de socialização contemporânea dos jovens das camadas populares. A escola enquanto instância socializadora não pode deixar de considerar tais processos sob o risco de tornar-se obsoleta. É preciso reconhecer a influência dos códigos e símbolos da contemporaneidade, oriundos do meio social e cultural, na criação e produção das representações dos jovens para melhor compreender o universo jovem. Essa sensibilidade, exige que a escola se abra e acolha as culturas juvenis o que por seu lado demanda uma reconfiguração curricular ampla não somente dos conteúdos e metodologias adotadas, mas também dos espaços/tempos estabelecidos.

Juntamente com a perspectiva intercultural, a abordagem etnometodológica possibilita ao tempo desmistificar a ideia da supremacia do saber erudito sobre o saber do senso comum e dos jovens populares como sujeitos rudes, desinteressados, desinformados e culturalmente inferiores.

Faz-se necessário uma análise minuciosa para o movimento complexo encontro/confronto/encontro entre as referências e itinerários culturais perspectivados pela cultura escolar e as múltiplas referências culturais dos jovens populares que se expressam e se revelam no currículo em atos.

Tendo por referência os modelos auto-organizativos e a ideia enriquecida de ordem (ATLAN, 1992; MORIN, 2005) compreende-se que os embates, conflitos e crises nesse círculo: encontro- confronto-encontro entre cultura escolar e cultura juvenil, ao contrário do que entende a visão funcionalista, não são atitudes desviantes, anomias ou desregramentos no processo de integração social, são mecanismos complexos inerentes a esse processo, uma disputa por autoria, por significação e identidade que intervêm como fatores de geração de uma ordem organizacional integradora e aberta capaz de agregar o diverso. É nessa direção que analisamos a crise intergeracional e os processos de resistência e de criação dos

jovens em relação às normas, valores e modelos de socialização oriundos das gerações mais velhas.

A contestação, ruptura e ruídos inerentes, provocam mudanças e um redimensionamento cultural. Sendo assim, a cultura escolar e a cultura jovem a partir da interação, do embate do diálogo e da coexistência podem se fortalecer mutuamente. Essa perspectiva de conceber a totalidade e não se fechar no particular tem consequências, existenciais, éticas e cívicas que favorecem, segundo observa Morin (2003, p.97) o senso de responsabilidade e o de cidadania.

Utilizamos o sentido de reexistência, apresentado por Macedo (2007) e no contexto desse estudo, compreendido não como oposição ou reação dos jovens populares aos mecanismos de imposição aos modelos sociais pré-estabelecidos numa relação causa-efeito, mas como a luta desses jovens por afirmação, significado, identidade e direito de serem autores das suas existencialidades.

Tal compreensão redimensiona a leitura que comumente atrela o espírito crítico e contestador do jovem à rebeldia, transtorno e desvio dos padrões sociais normativos. Em se tratando dos jovens populares, os estereótipos ainda são mais graves, o rótulo de incultos, ignorantes, com problemas de aprendizagem, distúrbio de conduta e até violentos e ameaçadores acompanham nas representações de alguns professores e nas entrelinhas de algumas políticas educacionais e propostas curriculares. Em consequência, verifica-se discursos e práticas com teor moralizante e compensatórios.

Esses discursos e práticas já foram por demais criticados e questionados, o momento solicita a produção de um novo olhar e de novas práticas que constituam o espaço da escola enquanto espaço democrático e inclusivo. Torna-se necessário para tanto, apreender e interpretar as reconfigurações sociais e vitais que sofrem a instituição escolar pelos trânsitos e manifestações culturais dos jovens populares que se expressam no currículo em atos.

Considerações finais

As pistas apresentadas fornecem elementos consistentes para produção de novos discursos que referendam o *locus* da escola enquanto espaço de criação e recriação de conhecimentos e subjetividades. Focar nos trânsitos realizados pelos jovens populares na vida escolar é um passo fundamental para compreensão das

relações entre escola e cultura. Ressalta-se a importância em não perder de vista a dinâmica complexa que se opera entre cultura escolar e cultura jovem, problematizando o lugar que a escola ocupa na socialização dos jovens das camadas populares sem perder de vista a sua especificidade cultural, social, racial, étnica. Promove-se para tanto uma leitura intercrítica que evidencie a coexistência, embates e diálogos possíveis e necessários entre essas duas culturas.

Reitera-se a inconsistência do ideário que posiciona a escola enquanto espaço meramente reprodutor da ideologia dominante ao tempo em que fornecem elementos que indicam o fracasso e a necessidade da superação do modelo cultural uniforme e homogeneizador. Sinaliza para a existência de práticas diversas, no universo escolar, mesmo que ainda incipientes e insuficientemente visibilizadas nos discursos políticos e pedagógicos, têm tensionado os discursos imobilistas e contribuído para o fortalecimento do poder individual e social dos jovens populares.

Referências

ATLAN, H. **Com razão ou sem ela**. Intercrítica da ciência e do mito. Trad. Fátima Gaspar e Fernando Gaspar, Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **Entre o cristal e a fumaça**: ensaio sobre a organização do ser vivo. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013a.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer, 3.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995a.

_____. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995b.

DAYRELL, J.; Carrano, P. Quem é este aluno que chega à escola. In: J. Dayrell; P. Carrano, C. Linhares Maia (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Pp. 102-133.

DOLL Jr, William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Trad. M.A. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Nota: Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MACEDO. Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercrítica. Salvador: EDUFBA, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. M. D. Alexandre e M. A. S. Dória. Ed. revista e modificada pelo autor – 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. E. Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. O método. v. I. **A natureza da natureza**. Trad. M. Bragança. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1997.

Plano Nacional de Educação. Disponível em: <rizomas.net/...educacao/364-plano-nacional-de-educacao-2011-2020> Acesso: 30 de setembro de 2011.

JOVENS DE ORIGEM POPULAR E O ACESSO À EDUCAÇÃO

Hozana Maria de Souza Lima⁸

Suelídia Maria Calaça⁹

INTRODUÇÃO

Sabemos que ao longo da história o acesso a educação por parte das pessoas pertencentes a classes populares se deu de forma lenta, a educação não foi pensada para o povo em geral, mas para uma pequena minoria, a elite brasileira. Durante longos anos a grande maioria dos brasileiros não teve acesso ao ensino superior, este nível de ensino era exclusivo para os dirigentes da sociedade e seus descendentes.

Dessa forma, os jovens de origem popular ficaram excluídos de níveis mais elevados de ensino, ocasionando um imenso atraso escolar. Séculos se passaram e ainda não foi possível sanar todos os problemas deixados por um sistema político de ensino excludente. Queremos colocar em destaque estes e outros aspectos que envolvem a inclusão das pessoas menos abastadas ao ensino público. Em alguns aspectos evoluímos, a grande maioria da população já consegue acessar o ensino público, porém ao ensino superior ainda não é totalmente acessível.

O obstáculo é a falta de qualidade no ensino público em sua modalidade ensino básico, este tem sido o grande empecilho para aqueles e aquelas que desejam fazer um curso superior. Quando procuram na bagagem os conhecimentos necessários para se submeter a processos seletivos, descobrem o quanto estão distante da modalidade de ensino que almejam.

Buscaremos refletir sobre a falta de um ensino público eficaz para atender as classes populares, em especial focaremos no processo de escolarização dos jovens de origem popular. Entendemos que as famílias menos favorecidas economicamente ficaram a margem de uma educação de qualidade; desse modo, temos hoje como herança os resquícios do total descaso político em relação à escolarização em todos os níveis, para as pessoas provenientes das camadas populares. Os resultados de

⁸ Graduada em Letras – UFPB - hozanasl@hotmail.com

⁹ Professora Dr^a – CE/UFPB - sueluc88@hotmail.com

nossas reflexões apontam melhorias significativas no ensino público brasileiro, principalmente em relação a acessibilidade ao ensino superior, no entanto, não podemos afirmar ainda que temos um sistema de ensino público de qualidade e que o acesso a todos os níveis de ensino ocorre plenamente.

Jovens de origem popular e o acesso à educação

O processo de escolarização no Brasil tem sido motivo de preocupação para aqueles que entendem a instrução pública como algo importante para a sociedade. Uma das preocupações diz respeito ao acesso à educação formal, não somente no que se refere ao número de prédios escolares e a quantidade de pessoas matriculadas, mas também à qualidade desta entrada e saída da escola.

Nas décadas de 70 e 80 do século XX, a ampliação de vagas no ensino fundamental foi um fenômeno característico da escolarização brasileira. No entanto, o mesmo processo não aconteceu com o ensino médio e superior. A educação escolarizada desde seus primórdios tem sido um bem cultural restrito a uma pequena parcela da sociedade. Na época do Brasil colônia, percebemos nitidamente o favoritismo da educação as elites:

A educação jesuítica passa a destinar-se exclusivamente à formação das elites burguesas com o objetivo de prepará-los para exercer a hegemonia cultural e política da Colônia, conforme os interesses de Portugal [...] portanto, a educação pertencia àqueles que tinham o que fazer com ela, aos nobres e à alta burguesia, para continuar seu papel de dirigentes da sociedade. (ZOTTI, 2004. p. 19; 21).

Sendo assim, o trabalho dos jesuítas tinha uma finalidade específica, além de corroborar para consolidação do catolicismo, visava formar as elites e as lideranças da sociedade colonial, ou seja, os jesuítas não estavam interessados com a educação das camadas populares, logo a educação não foi oferecida aos índios como um direito ao qual eles podiam tomar parte de forma plena, mas apenas para cumprir o projeto de evangelização da igreja católica. No Brasil Império, o desinteresse pela educação do povo, continuou, o ensino primário foi quase que abandonado e o ensino secundário não obteve do governo a devida atenção, além disso, a maioria dos colégios era particulares, o que tornava inacessível às classes populares.

Segundo Giddens (2005, p. 396) é com o processo de industrialização e a expansão das cidades que ocorre o desenvolvimento do sistema educacional e as pessoas passam a serem inseridas em um ensino especializado com intuito de formar uma “mão de obra instruída e hábil”. Como podemos perceber, todas as iniciativas em relação à educação buscavam favorecer a política dominante, nada foi dado ao povo por reconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos, as pessoas tinham parte naquilo que a classe dominante julgava necessário para seu próprio favorecimento.

De acordo com Dilvo Ristoff (2014) no documento intitulado “Novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação”, nos últimos anos, o número de universidades aumentou e também o número de vagas; esse fenômeno deu-se por conta dos programas favoráveis ao fortalecimento, expansão e acesso ao ensino superior, a exemplo do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais) PROUNI (Programa Universidade para Todos) e a criação dos Institutos Federais de Educação, dentre outros que facilitaram o acesso a essa modalidade de ensino. Decorrentes desses fatos, o perfil das pessoas que hoje frequentam as universidades mudou bastante, se considerarmos que durante muitos anos o acesso era restrito a elite brasileira.

Encontram-se hoje nos bancos das universidades, pessoas egressas de classes populares, vindas de escolas públicas. Essa notícia é bastante animadora, porém, segundo o documento citado acima, a grande maioria desse público que está frequentando as universidades hoje, já passou da faixa etária prevista para se concluir o ensino superior. Esse fato nos chama a atenção; por que só agora essas pessoas tiveram acesso a este ensino? Não precisamos ir muito longe para chegar à raiz de todo processo de exclusão das classes populares em relação ao ensino na idade ideal.

O Brasil, portanto, começa apenas a querer sair de um sistema de acesso de elite e ainda assim fortemente auxiliado pela redução da população de 18 a 24 anos no país. Para consolidar um sistema de massas o Brasil precisa pelo menos atingir a meta de 33% recentemente aprovada, no novo Plano Nacional de Educação (PNE), para o ano 2024. (DILVO RISTOFF, 2014, p.726)

Ainda com base no autor citado acima, há uma diferença em relação aos cursos que os jovens de origem popular frequentam, e os cursos que os jovens de classe alta frequentam. É comum encontrarmos a grande maioria dos jovens de origem popular frequentando cursos de licenciatura, curso de enfermagem, biblioteconomia, arquivologia etc. Enquanto jovens de classe alta frequentam os cursos de medicina e direito. Os dados mostram que os jovens de origem popular ainda estão distantes da igualdade de acesso ao ensino superior, assim como o acesso a todos os cursos que uma universidade oferece.

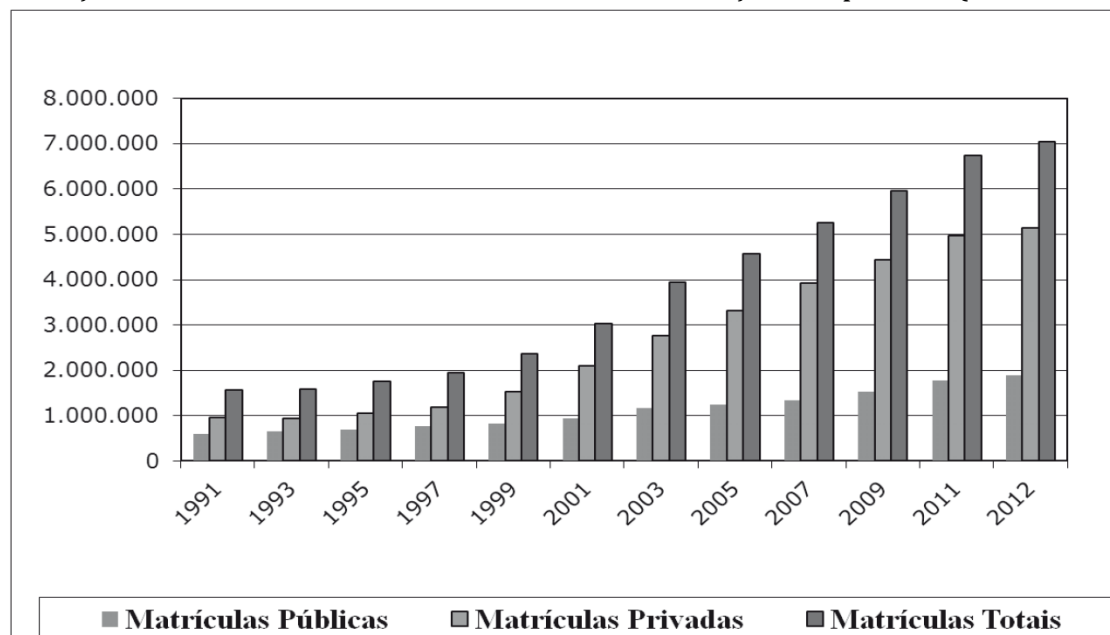
O fato de termos hoje um bom número de jovens de origem popular frequentando as universidades públicas, não nos deixa totalmente satisfeito pelo simples fato de entendermos a permanência destes nas instituições tão importante quanto o acesso. A seguir apresentamos dois quadros: o primeiro com a quantidade de alunos provenientes de escolas públicas matriculados na UFPB no período de 2012 a 2014. E o segundo com a evolução do número de matrículas no ensino superior no período de 1991 a 2012. Vejamos:

Quantidade de alunos provenientes de escola pública matriculados na UFPB no período: (2012.1 a 2014.2)

Períodos	Quantidade de alunos matriculados.
2012.1	17800
2012.2	17353
2013.1	18659
2013.2	18730
2014.1	16295
2014.2	12689

Fonte: Superintendência de tecnologia da informação - UFPB

Evolução do Número de matrículas na Educação Superior (1991-2012)



Fonte: INEP.MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: INEP, 1991-2012.

Observamos nesse segundo gráfico que o número de matrículas é crescente, principalmente nas instituições privadas, enquanto que nas instituições públicas começam a avançar nos últimos três anos. Porém, ocorre uma variação considerável no número de matriculados se compararmos no primeiro gráfico os períodos 2012.1 e 2014.2. A que se deve essa variação? Não sabemos de fato, contudo podemos deduzir que permanecer estudando, para esse público é um desafio grande. Chegar a uma universidade, depois de tantos anos de luta, oriundos de um ensino básico precário, tem sido motivo de preocupação para aqueles que entendem a trajetória desses sujeitos.

Pelo que vimos, o problema é bem maior do que uma abertura de portas do ensino superior a esses jovens é também ajudá-los a percorrer esse novo caminho, é criar meios para que esses jovens possam ter uma boa formação para que melhorem a qualidade de seu saber escolarizado.

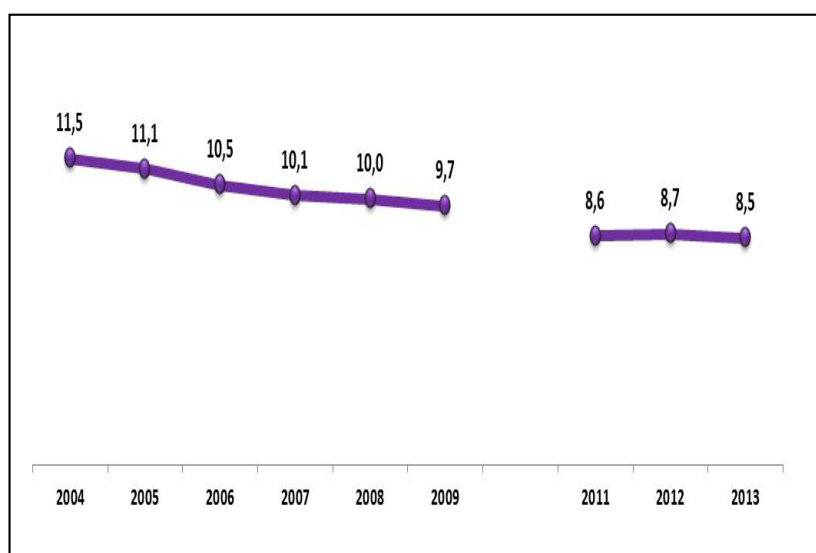
Sabemos que para as pessoas ligadas aos interesses das classes mais abastadas, a entrada desses jovens à universidade representa uma ameaça. Possibilitar o acesso ao ensino superior àqueles que viviam a margem de um ensino de qualidade é para algumas pessoas um absurdo. Sem falar no argumento de que o ensino superior sofreu uma queda na qualidade com a ampliação da entrada para pessoas de origem popular.

Concordamos que o ensino superior vem sofrendo uma queda na qualidade, no entanto esse fato ocorre por outros motivos, entre eles a falta de planejamento das universidades públicas para a ampliação de seu quadro discente, criando o problema da proporcionalidade entre o número de alunos para o número de professores, alocação de turmas nas salas de aulas, entre outros. Outra questão importante é a atitude dos professores em relação à presença maciça destes jovens nos cursos da área de ciências humanas, alguns se colocam contrário a isto, outros apoiam e outros são indiferentes.

Dentre os jovens de origem popular que frequentam a universidade pública hoje, uma parte é egressa da educação de jovens e adultos. Modalidade de ensino na qual as pessoas sentem muitas dificuldades quando retornam à sala de aula, dificuldades estas que estão relacionadas à criação dos filhos, a jornada de trabalho, a responsabilidade com a família, são os principais obstáculos para este público. Os sujeitos desta modalidade de educação precisam de motivação para continuar estudando. Neste sentido, um ensino de qualidade seria a principal motivação para eles.

De acordo com Paiva (1987), ao longo da história surgiram vários movimentos e campanhas em favor da alfabetização dos adultos a exemplo do Mobral de 1967, todos com o objetivo de erradicar o analfabetismo, no entanto séculos se passaram e ainda temos hoje, século XXI, no Brasil um número considerável de analfabetos, como se pode observar na tabela abaixo:

Taxa de analfabetismo (%) - 15 anos ou mais de idade



Observamos no gráfico que o índice de 8,5 em 2013 para taxa de analfabetismo no Brasil ainda é muito alto e isso reflete muito o modelo de ensino público que temos hoje. Sem dúvida, esse número revela o quanto ainda está distante o fim do analfabetismo no Brasil. E os jovens que deveriam estar no ensino médio ainda nem sequer foram alfabetizados. Sabemos que, quando esses jovens chegam ao ensino médio já estão além da faixa etária do ensino regular e acabam se concentrando na EJA (Educação de Jovens e Adultos) em busca de recuperar o tempo perdido.

Pelas características acima apontadas, compreendemos que a EJA é o lugar de emergência dos jovens de origem popular. Também acreditamos que pela sua especificidade, esta modalidade de ensino deva ser trabalhada a partir dos princípios da Educação Popular, termo importante para o conteúdo deste trabalho.

Para Brandão (2009, p.11), existe “pelo menos quatro diferentes sentidos” para a expressão educação popular: “1- como a educação da comunidade primitiva, anterior à divisão social do saber; 2- como a educação do ensino público; 3- como a educação das classes populares; 4- como a educação da sociedade igualitária”. Cada um desses sentidos teve, em algum momento da história, sua devida importância ou seu auge. “Ao existir dentro e além de situações de ensinar-e-aprender, a educação popular é uma entre outras práticas sociais cuja especificidade é lidar com o saber, com o conhecimento.” (BRANDÃO, 2009, p. 36)

São várias as perspectivas em relação ao entendimento do que seria a educação popular. No atual modelo político e econômico, a visão de educação popular mais pertinente aos sujeitos sociais de classes populares seria a educação emancipadora, com o intuito de fomentar o saber e de ocupar espaços na sociedade a partir da tomada de consciência. Entendemos que a emancipação das pessoas de classe popular acontece quando elas são imbuídas dos conhecimentos necessários para reivindicar seus direitos e aceitá-los. Exemplos destes direitos são as ações afirmativas, um direito que busca reparar anos de ausência de igual oportunidade de ensino e aprendizagem.

A apropriação consciente por parte dos jovens de origem popular das políticas públicas de ensino, ditas como ações afirmativas tornam o processo de ensino e aprendizagem mais humanizado. Entendê-las como processo positivo de

mudanças é o esperado para que as classes populares possam enfim se apropriar de seu direito.

Considerações Finais

Esperamos que as discussões realizadas contribua para uma maior reflexão sobre os desafios que os jovens de origem popular enfrentam para terem acesso ao ensino público. Temos consciência de que este assunto não é algo novo, mas também temos certeza de que não se esgota aqui, pois, é algo sempre recorrente na sociedade. Nossa intenção foi dar visibilidade aqueles (as) que sempre estiveram à margem da sociedade, mostrando alguns problemas que enfrentam para ter acesso ao ensino público.

Em suma, procuramos perceber onde estavam as pessoas de classe popular, durante o processo de escolarização no Brasil, visando compreender o motivo de tanta ausência desse público nos bancos escolares e descobrimos que a educação nunca foi pensada para atender toda a população e sim para a elite brasileira. Logo, só poderíamos ter outra realidade de sistema de ensino público brasileiro se houvesse interesse político.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura Rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Popular).

GIDDENS, Anthony. Educação In: GIDDENS, Anthony. Sociologia. 4ed. Lisboa. Artmed 2005.

IBGE. PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. **A janela para olhar o país**. Brasil e Síntese de Indicadores 2013. Rio de Janeiro, 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro**: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000300010&script=sci_arttext Acesso em 05 de Janeiro de 2015.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação E Currículo**: Dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP; Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BUSCA DE UMA ESCOLA SUSTENTÁVEL: ENTRE DESAFIOS E SONHOS

Nelsânia Batista da Silva ¹⁰

Maria Gorete Cavalcante Pequeno ¹¹

Celâny Teixeira de Melo¹²

Introdução

A sociedade contemporânea globalizada contemplou o desenvolvimento econômico orientado pelo capitalismo global, como modelo a ser seguido. Tal fato desencadeou uma crise generalizada (BOFF, 1999), que envolve vários segmentos, dentre os quais destacamos a problemática da crise ambiental (LOUREIRO, 2009), reconhecida como uma crise sem precedentes na história da humanidade, cujas consequências são desafiadoras, pois promovem desequilíbrios de diversas ordens e alteram o ambiente destruindo as condições de vida.

Esse modelo de sociedade capitalista que preconiza a exaltação da produção e do consumismo a níveis insustentáveis (FURTADO,1996), se apresenta como hegemônico, como única via de organização da sociedade. Tal visão nos condiciona a um determinismo social, político, ideológico com implicações na condução de sonhos, atividades e projetos “singulares e coletivos”. Ou seja, a formação humana está comprometida com o modelo de sociedade que vem se constituindo. Entretanto, vivemos paradoxos nessa formação, por meio da constituição de subjetividades, entre os limites ditados pelo determinismo e a esperança aberta pelas possibilidades.

Essa realidade apresenta desafios cada vez mais complexos, de difícil resolução, a exemplo da questão ambiental. Sendo assim, as possibilidades do sonho de uma transformação desse contexto, passa necessariamente pela Educação, pois se apresenta como desafio a ser enfrentado também pelo contexto escolar. Qual o

¹⁰ - UEPB - nelsaniabatista@gmail.com

¹¹ - UEPB - goreteuepb@gmail.com

¹² - UEPB - Sol_lanny@hotmail.com

papel da Educação diante das questões ambientais no contexto da sociedade contemporânea?

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a interface entre Educação Popular e Educação Ambiental, como possibilidade no processo de formação do sujeito, no contexto da crise ambiental contemporânea, cujos desafios impulsionam o sonho de transformação. Foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, nos moldes da pesquisa-ação, na perspectiva colaborativa em um processo de formação complementar e continuada em Educação Ambiental em uma escola do município de Campina Grande e no Centro de Integração Acadêmica da Universidade Estadual da Paraíba, envolvendo professoras/es da escola e estudantes de graduação em Pedagogia, em um processo coletivo de produção de conhecimento.

Educação Ambiental e Educação Popular no processo de formação humana

As atividades educativas no interior da escola buscam a formação em educação ambiental a partir das pistas evidenciadas pelos participantes considerando as inspirações de alternativas vivenciadas em experiências educativas existentes dentro e fora da escola. Partem de práticas educativas que utilizam como estratégias as dinâmicas de reuniões, oficinas, palestras, encontros, vivências, intercâmbios de experiências na busca de construção de um diálogo e da produção de conhecimento que contribuam para os propósitos de uma escola sustentável.

É possível pensar outras possibilidades de educação no interior da escola, que considere a educação ambiental no atual contexto da sociedade, da globalização, do avanço tecnológico e de incentivo ao consumismo?

A forma como a sociedade contemporânea se apresenta, busca suprimir a ideia de que possam existir possibilidades de um sistema diferente do atual modelo. O sonho de construção de outra sociedade, diferente da capitalista, se coloca como utopia fora de moda. Para Freire as forças reacionárias avançaram nas ideias de desaparecimento das ideologias, da nova história, do desaparecimento das contradições, dos antagonismos existentes pela luta das classes sociais. “Ao mesmo tempo, preconizam que não há necessidade de continuar falando de sonhos, utopia e justiça social. Contudo, para mim, é impossível existir sem sonhos.” (FREIRE, 2001, p.37)

A ideologia capitalista dominante prega o sucesso pessoal, o acesso ao consumo, o avanço tecnológico e a ideia de sonho se reporta a possibilidade de ampliar o consumismo. Como se a felicidade estivesse ancorada ao consumo, nesse sentido, sonho e consumo são alimentados cotidianamente pelas comunicações dominantes no atual contexto globalizado. Para Buarque (2012, p.31) “veja que a globalização criou um país dos ricos do mundo inteiro, unidos pelo padrão de consumo, pela cultura dita universal, pelos gostos e gastos”.

A economia do capitalismo industrializado visa um desenvolvimento cujo objetivo é “o “crescimento”: do PIB, da produção, do consumo, dos lucros, da acumulação do capital. Um crescimento sem limites, que é obviamente absurdo num planeta com limites naturais.” (Löwy 2015, p.38)

As consequências são visíveis em questões concretas, entre as quais o desmatamento, a escassez de água, a produção de resíduos sólidos, entre outras, porém, algumas sequelas estão camufladas na exclusão, na desumanização, e especialmente na constituição das subjetividades humanas.

Para Boff (2011, p.11) “A sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação, está criando, contraditoriamente, cada vez mais incomunicação e solidão entre as pessoas.” A existência humana tem entre tantas especificidades a capacidade humana de sonhar como sinalizações de projetos de vida possíveis, coletivo, ou individual, sem os quais a humanidade ficaria sem rumo. No entanto, de acordo com este autor a doutrina neoliberal buscou preconizar a educação como prática eminentemente tecnológica, desprovida de dimensões de formação humana.

Nessa perspectiva, a educação tem um papel ideológico, o de manter a hegemonia da sociedade burguesa, uma vez que não é preciso necessariamente ser burguês para defender suas ideias. Pode-se não ser burguês, mas defender sua ideologia e assumir o papel de porta voz. Para Freire (1987, p.48) “[...] é a dualidade existencial dos oprimidos que, “hospedando o opressor, e cuja “sombra”, eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro”. Isto se apresenta como fundamental para a manutenção da sociedade burguesa com todos os privilégios

que mantem a elite. Os canais dessa manutenção são diversos, entre os quais a educação e a mídia que hoje faz esse papel de forma explícita.

Entretanto, a educação possibilita uma dualidade: ao mesmo tempo em que promove a manutenção da cultura burguesa, contraditoriamente, também possibilita, por meio da práxis educativa a autocrítica. Sendo assim, ela amplia as possibilidades, ou seja, tanto da manutenção do "status quo", quanto da busca de transformação da realidade.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, é sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanentemente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1992, p.99)

O sonho, na perspectiva do autor, não é algo do campo do ilusório, mas visto como possibilidades de conexão com a realidade concreta vivenciada. Nesse sentido, a educação pode desvendar realidades, abrir possibilidades para leitura de mundo e criação humana. De acordo com Freire (1986, p.86) “o meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem se recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora.”

As relações existentes no atual contexto da escola carregam dimensões decorrentes de uma multiplicidade de questões sociais, culturais, econômicas, psicológicas, sejam subjetivas ou concretas que se concebem a partir de uma história permeada por condicionamentos postos pela realidade. No entanto, temos as brechas ou pistas para possibilidades, uma vez que apesar de sermos condicionados, não somos determinados, visto que a existência humana abre espaço para o campo das possibilidades.

Todavia, a educação só tomará força através da consciência da realidade de forma dialógica e crítica. Sendo assim, os processos educativos na perspectiva de uma educação libertária sinalizam a reflexão da realidade através de processos dialógicos e vivência de experiências. Pode contribuir para “a produção de cultura, da subjetividade, da criação da existência humana para além da mera reprodução,

pois instiga os sujeitos a pensarem, a refletirem, a criarem e a intervirem no mundo propositivamente.” (SILVA, 2008, p.109).

Dessa forma, a educação não estar isenta da dimensão política de transformação da sociedade. Entretanto, apesar de não ser a única via, qualquer transformação da sociedade passa, necessariamente, pela educação, como atividade eminentemente política de libertação e humanização. É política no sentido de possibilitar o movimento de socialização e apropriação da cultura, de realização crítica da atividade humana na busca da transformação social.

“A política dá sentido à utopia de construção da nova sociedade livre, solidária e aberta a todos. Esse projeto requer uma pedagogia da luta política que deve ser elaborado no processo de luta libertadora que os oprimidos precisam travar historicamente para superar os diferentes contextos e estruturas sociais de opressão que os desumaniza.” (STRECK e ZITKOSKI, 2010, p. 25)

De acordo com essa perspectiva não existe uma receita pronta para tal propósito, mas, é uma responsabilidade complexa a ser compartilhada no processo dialógico, por meio do qual criam-se a possibilidade de invenção de uma educação emancipadora. Nesse sentido, a educação se coloca como uma forma socializadora de acesso ao conhecimento e das possibilidades de criação e invenção da cultura.

Sendo assim, o sonho enquanto especificidade humana entra no caminho das possibilidades, de ir além daquilo que a realidade oferece enquanto via única. De acordo com Carvalho (2013, p.120) “a escola, nessa perspectiva, pode se converter num espaço educador mais ou menos propício à formação de identidades ecológicas ou predatórias, conforme os valores predominantes naquele contexto.”

E passa a ampliar as possibilidades concretas de transformação da cultura do consumismo enquanto opressora dos sonhos humanos, para uma cultura pautada na consciência da invenção de outras possibilidades de reinvenção de um mundo que prioriza a vida com sustentabilidade, responsabilidade consigo e com os outros.

A escola é um espaço entre outros em que ocorre uma produção de subjetividades. O humano se contagia de ideias, pensamentos, valores que transforma ou mantém as instituições e a sociedade. Ela também possibilita a

análise crítica da realidade no sentido de promover a percepção da sua problemática, dos limites, assim como das possibilidades, sendo estas impulsionadoras da reinvenção da escola. De acordo com pensamento de Candau (2006) reinventar a educação remete a construir pontes, articular desejos, possibilitar buscas, invenções, ideias, iniciativas e projetos.

A educação ambiental tem esse papel de promover a responsabilidade ambiental compartilhada, pensando a socialização dos conhecimentos a respeito dos problemas ambientais e a promoção do cuidado com o bem comum, com aquilo que por direito pertence a coletividade. “É preciso tomar como prioridade estratégica na educação ambiental, portanto, o fortalecimento dos espaços públicos efetivos” (Loureiro, 2009, p.21).

O nosso intuito, por meio da formação em Educação Ambiental, é melhorar a atuação profissional nessa área, para que possamos promover, junto à comunidade escolar, a Pedagogia do Cuidado (PEQUENO, 2012) a partir do cuidado de si mesmo, dos outros e do ambiente, onde se inclui o Patrimônio Público, na perspectiva da ação cidadã. E dessa forma poderemos vislumbrar a possibilidade de transformar a escola em um espaço sustentável, articulando o currículo, a gestão e o espaço físico.

Desafios e Sonhos de uma Escola Sustentável

Pensar na escola como um espaço sustentável é promover espaços de diálogo, aprendizagem e mobilização que levem alunos/as a incorporarem, ao seu cotidiano, atitudes voltadas ao cuidado com o ambiente, a partir do cuidado de si mesmo e dos outros, por meio de processos educativos permanentes, que envolvam a gestão, o currículo e o espaço físico.

A proposta de escola sustentável abrange todos os envolvidos nos processos educativos: gestão, professores/as, funcionários/as, alunos/as, pais e a comunidade do entorno. E nessa perspectiva, também deve ser considerada no Projeto Pedagógico da escola, no intuito de promover a melhoria do ambiente e contribuir e dos processos de ensino e aprendizagem.

Os sonhos de uma escola sustentável apresentam indícios nas pistas deixadas por educadores/as e educandos/das ao expressarem os desafios e os sonhos. A

escola como um espaço eminentemente de saberes e aprendizagens não ocorre no vazio de sonhos e utopias, mesmo que estes não encontrem espaço de expressão visível. É na abertura do espaço dialógico que se pode configurar estratégias de transformação da escola.

A expressão do sonho quanto ao espaço físico da escola trás indícios em algumas respostas apontadas nas expressões dos participantes do contexto da escola, demonstrada na importância da constituição de espaços coletivos acessíveis ao desenvolvimento da expressão corporal, do lúdico e dos instrumentos materiais que facilitem aprendizagens e convivência. Além de questões como a preocupação existente em relação organização do espaço educativo e da responsabilidade coletiva de cuidar da escola. Estas aparecem no sonho de uma “escola limpa, mais organizada e capacitada; área de lazer, de esportes, que os alunos cooperem com a limpeza da escola e não jogue lixo no chão.”

Sonhos a partir da realidade da escola, da possibilidade de expressão do sonho, abrir o espaço para proposições, criação, poder falar, poder dizer a palavra, ser escutado, fazer a crítica, construir diálogo. Parece apenas indícios, mas pode nos remeter a participação coletiva numa educação política que abre para o exercício de cidadania, porém o valor dessa atividade depende dos desdobramentos que seguirão enquanto propósitos transformadores ou não.

Os sonhos de uma escola sustentável são evidenciados nas proposições dos participantes da escola, entretanto, o desafio é tornar esses sonhos singulares num projeto coletivo de escola sustentável, compartilhado e reafirmado na práxis.

Um fazer coletivo plantado por vivências educativas de ensino e aprendizagem em bases de uma educação popular amplia a possibilidade de vínculos presentes nas práticas sociais populares no interior da escola, no campo formativo, nas experiências vivenciadas, nas lutas específicas. As práticas educativas como processos construídos coletivamente são imprescindíveis para que ocorram transformações no “interior” das instituições educativas.

Esses processos educativos devem fazer parte da construção da experiência coletiva e podem subsidiar as mudanças do sujeito e da sociedade, por meio da consciência das relações opressoras e da luta pela sua superação. A educação

enquanto processo eminentemente político possibilita clarear, desvendar, tornar consciente algo que se apresenta encoberto. Conforme Carvalho (2013, p.121) ao promover "a interrogação significativa da realidade, a escola estará promovendo experiências e provocando o pensamento crítico sobre os muitos modos possíveis (...) de habitar, viver e conviver no mundo desde uma perspectiva social e ambientalmente responsável."

A relação com o outro e com o mundo possibilita a ampliação do universo do sujeito envolvido no coletivo. Sendo assim, é o envolvimento na atividade educativa que possibilita a mobilização nos processos de apropriação, aprendizagem, criação e reinvenção da escola num espaço coletivo do bem viver. Isso envolve o intelecto, assim como a afetividade em suas dimensões mais profundas.

Tendo em vista, o compromisso social da Educação, tanto na perspectiva Popular quanto Ambiental, e sua contribuição com as possibilidades de emancipação humana comprometida na compreensão dos contextos sócio históricos passados, presentes e na responsabilidade coletiva com as pessoas e com o mundo em que vivemos. Para Vygotsky (2001, 456) "no fim das contas só a vida educa e quanto mais ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo."

A interface entre a Educação Popular e a Educação Ambiental se constitui como base de discussão na formação de educadores e educadoras no intuito de desenvolver processos educativos críticos emancipatórios, primordiais na busca da escola sustentável.

É o envolvimento na atividade educativa que possibilita aos sujeitos a mobilização nos processos de apropriação, aprendizagem, criação e reinvenção da escola em um espaço coletivo do bem viver. Isso envolve o intelecto, assim como o cuidado e a afetividade em suas dimensões mais profundas. O desafio é transformar a escola em um espaço no qual os sonhos sejam alimentados e transformados em realidade para o hoje e para as gerações futuras.

Referências

- BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOFF, Leonardo. Sustentabilidade. O que é – O que não é. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.
- BUARQUE, Cristovam. Reaja. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Sonhar que é possível reinventar a escola. Cachoeira: Encontro Regional de Educadores em Direitos Humanos, 2006.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. O sujeito ecológico: formação de novas identidades culturais e a escola. In. Marta Maria Pernambuco. Práticas coletivas na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FURTADO, Celso. O mito do desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Educação Popular: primeira vítima do golpe de 1964. Revista Presença Pedagógica. v.20, n.118, jul./ago, 2014. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2014.
- LIMA, G. F. Da C. Educação Ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios. Campinas: Papirus, 2011.
- LÖWY, Michael. Outro Mundo. A alternativa ecossocialista. Revista Caros Amigos. Especial, 73, ano XVIII. São Paulo, abril, 2015.
- LOUREIRO, C. F. B. Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e políticas públicas: problematizando os caminhos da educação ambiental. Ambiente e Educação, vol. 14, 2009b.
- MARTINEZ, Paulo Henrique. História Ambiental no Brasil: Pesquisa e Ensino. São Paulo: Cortez, 2006.
- PEQUENO, M. G. C. Políticas de Formação Docente em Educação Ambiental no Contexto da Educação Básica: por uma pedagogia do cuidado. (Tese de doutorado) PPGE/UFPB, 2012.

SILVA, Nelsânia Batista. Subjetividade em Educação Popular. In. Educação Popular – enunciados teóricos. ROSAS, Agostinho Silva & MELO NETO, José Francisco de. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

STRECK, Danilo Romeu. ZITKOSKI, Jaime José. Teses Centrais da Pedagogia Freireana. Revista Educação. História da Pedagogia. Paulo Freire. Dezembro/2010. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

A FORMAÇÃO ACADÊMICA E AS RELAÇÕES UNIVERSIDADE-COMUNIDADE: a necessidade de trilhar por uma concepção popular de extensão universitária

Fernando Fernandes Damasceno Júnior¹³

Diogo Linhares Fernandes¹⁴

Carlos Wagner Oliveira¹⁵

Introdução

Em um contexto de desigualdades sociais e econômicas, repressão e negação de direitos, percebido em todo o mundo, a organização popular vem sendo uma ferramenta política importante para minimizar esse quadro de contradições, onde as camadas sociais expostas às situações citadas conseguem responsabilizar e obter retornos do Estado, que é o próprio gerador dessas contradições e que a partir de suas instituições consegue manter esse quadro na sociedade.

A Universidade vem sendo uma instituição social que se espera contribuição para a superação desse contexto, e não a manutenção e reprodução das desigualdades. Mas é um desafio a participação da universidade nessa luta, considerando que existem, dentro e fora da universidade, inúmeros entendimentos do para quê e para quem o conhecimento é produzido e difundido.

É complexo pensar a universidade como um espaço de formação profissional, geração/disseminação de conhecimentos e, além disso, como uma instituição que fortaleça as organizações populares, mas a história nos mostra iniciativas práticas que interferem expressivamente no “pensar” e no “fazer” no interior da Universidade.

Uma dessas iniciativas é o diálogo universitário com comunidades, através da extensão universitária, que se apresenta como uma alternativa na construção de uma nova hegemonia dentro da Universidade. Praticada tanto com apoio

¹³ Graduando em Agronomia pela UFCA – Universidade Federal do Cariri, fernandofdjunior@gmail.com;

¹⁴ Graduando em Ciências Sociais pela UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, dlinhares.fernandes@gmail.com;

¹⁵ Professor do curso de Agronomia da UFCA – Universidade Federal do Cariri, carloswagner@cariri.ufc.br.

institucional ou de forma autonomista, muitas vezes torna-se uma expressão de insatisfação de grupos universitários com a hegemonia acadêmica que preza pela continuidade das desigualdades sociais.

Mas é válido lembrar que existem diferentes perspectivas ideológicas de Universidade - Extensão Universitária e da relação universidade e sociedade. Sendo necessário refletirmos criticamente essas concepções e experiências práticas, de modo a aperfeiçoar o diálogo universidade e sociedade, por respostas aos problemas sociais que as comunidades convivem e se deparam professores e estudantes extensionistas.

Segundo Jezine (2004), nos últimos 30 anos se formulou no Brasil três concepções de extensão universitária: a concepção Assistencialista, a Acadêmica e a Mercantilista, que construídas historicamente se corporificam no exercício da prática curricular das atividades universitárias e expressam diferentes perspectivas ideológicas.

Ainda assim, se destaca outra concepção de extensão que mesmo utilizando elementos das outras vertentes extensionistas, possui uma diferenciação marcante: **o Popular.**

Nos próximos parágrafos nos arriscaremos a trilhar reflexões a cerca da extensão universitária, e costurar pensamentos e afinidades teóricas dos autores, a partir de leituras e vivências até o momento da escrita sobre a Extensão Popular.

AS CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A Extensão Universitária vem se constituindo como uma ferramenta para o exercício da relação entre a Universidade e a Sociedade, envolvendo professores e estudantes nas diversas realidades sociais.

Nota-se no contexto da universidade brasileira diferentes concepções de extensão universitária, onde esta é praticada em diversas situações sociais, com diferentes intencionalidades políticas e metodologias. Assim foi em momentos distintos da história e hoje é, cada vez mais, reafirmada como um “pilar” da organização universitária como uma parte da formação acadêmica.

A perspectiva Assistencialista de extensão evoca a si a responsabilidade de intervir nos problemas sociais, partindo do argumento do compromisso social da

universidade, mas possuindo uma prática de prestação de serviços sob a forma de cursos, serviços técnicos e assistenciais, muitas vezes substituindo ações governamentais.

A universidade participa dos problemas sociais, busca suas soluções, mas a relação universidade e sociedade tende a ser de mão única. Nessa perspectiva as ações extensionistas são atividades pontuais nas comunidades, onde se objetiva a resolução imediata e paliativa de problemas sociais, sem a reflexão dos fatores que causam os problemas, nem incentivo ou fortalecimento da organização popular, tendo como consequência a manutenção das desigualdades (JEZINE, 2008).

Segundo Sousa (1999), o surgimento de novas perspectivas de extensão universitária, contrapondo a perspectiva assistencialista, tomou como base experiências do movimento estudantil e juvenil, grupos políticos e religiosos, onde se objetivava partilhar saberes com a ideia de emancipar as camadas populares.

Afirma Freire (2006), que contrapondo a perspectiva assistencialista, nos anos 60 se observa inúmeras iniciativas de sujeitos dispostos a inaugurar uma nova relação universidade e sociedade, vários grupos universitários participavam da construção de ações envolvendo a cultura. O objetivo não era propagandear uma cultura ou saberes “corretos”, mas contribuir para a emancipação das camadas populares. Um exemplo de ação com grande importância foi o Centro de Cultura Popular da UNE - União Nacional dos Estudantes.

Segundo Serrano (2010), nos anos 60 e 70, numa conjuntura de ditaduras na América Latina, as iniciativas de extensão universitária do movimento estudantil, passaram a ser entendida como ações de risco ao regime militar no Brasil. Diante disso o governo militar criou programas que pudessem reproduzir a concepção assistencialista. Foi assim que surgiu o projeto Rondon, em 1968, que mesmo sendo criado na universidade, não tinha vínculo com nenhuma, tinha uma prática de levar o estudante apenas a conhecer parte da realidade trabalhada e não estabelecia vínculos permanentes com o local, tendo como principal objetivo a manutenção da ordem e segurança nacional.

A perspectiva mercantilista de extensão, segundo Jazine (2004), traz em seu contexto a formação ideológica de um projeto de privatização da universidade, que substitui a possibilidade de igualdade de acesso pelo pagamento de taxas e pela

adoção de outros instrumentos que não representam a identidade de uma universidade, sendo esta pública.

Nessa perspectiva, não mais se acentua a preocupação no atendimento às necessidades sociais da comunidade, a exemplo da concepção assistencialista, é uma concepção ideológica que deixa de lado o atendimento aos grupos excluídos e passa a tratar a todos como consumidores. Dessa forma, produto da universidade transforma-se em mercadoria a ser comercializada e a extensão passa a ser um dos principais canais de divulgação e articulação comercial (JAZINE, 2004).

Outra perspectiva de extensão universitária é a acadêmica, onde a extensão passa a se constituir parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica. A adoção dessa concepção pelas diferentes universidades não as conduz a relegar a prestação de serviços, nem o compromisso social da universidade com as classes populares. Assim, o caminho não é unilateral da universidade para a sociedade, mas há a preocupação em ouvir as expectativas produzidas pela sociedade, bem como em valorizar o contexto em que as atividades se inserem, na busca de uma relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar ao saber popular, a teoria à prática em um constante movimento dialético permeado pela realidade social e a experiência do pensar e fazer (JAZINE, 2004).

Esta perspectiva de extensão se afirma principalmente com o surgimento do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, no processo de redemocratização, período que se busca resgatar o papel cidadão da Universidade frente à sociedade e sua responsabilidade em desenvolver caminhos para a superação dos problemas encontrados na sociedade brasileira. Tornando-se outro movimento de fuga às concepções assistencialistas de extensão, bem como a ideia emergente de extensão mercantilista (GECEPOP, 2013).

Segundo Serrano (2010), este conceito apresenta uma extensão universitária democrática, que é instrumentalizadora do processo dialético teoria/prática e que problematiza de forma interdisciplinar, possibilitando uma visão ampla e integrada da realidade social. Podendo afirmar que esta conceituação é expressivamente freiriana, onde nela encontramos a relação dialética, a sistematicidade, o

reconhecimento do outro e de sua cultura, a apropriação pelo outro do conhecimento com liberdade para transformá-lo.

Este tipo de extensão emerge da necessidade que alguns grupos acadêmicos sentiam em responder às necessidades sociais pelos quais passa a população. Os grupos de estudantes e professores avaliavam ser função da Universidade contribuir nos esforços de superação deste quadro. Este movimento ajuda a constituir a teoria e metodologia da educação que se consolida e conhecemos hoje como **Educação Popular** (GECEPOP, 2013).

Para além das categorias Assistencialistas, Mercantilista e Acadêmica, observamos a consolidação de uma nova categoria, que apesar de ter alguns de seus elementos utilizados nas outras vertentes extensionistas, possui uma demarcação específica marcante, que a distingue das três demais dimensões: **o Popular**. Esse novo tipo de extensão universitária carrega um viés ético, filosófico e prático que a difere das demais perspectivas de extensão, mesmo reunindo algumas das características ou técnicas, principalmente da concepção Acadêmica, a sua diferença se dá pela demarcação de que sua base é a Educação Popular, ferramenta capaz de criar novas sociabilidades e hegemonias, a partir da emancipação dos oprimidos.

A principal demarcação é a utilização do termo “Popular” que tem dimensão política, que exige a construção de uma extensão voltada para a defesa dos interesses das maiorias, para a construção de novas sociabilidades, firmando o compromisso de resistir diante de toda forma de opressão, trazendo inclusive uma perspectiva do como fazer, uma metodologia que atenda a novos princípios, preservando a ética para a vida e com a humanidade.

Podemos caminhar para um entendimento de Extensão Popular, compreendendo-a como prática também de Educação Popular, inspirada nos princípios evidenciados a partir da concepção de Popular. Extensão Popular pode, portanto, ser percebida como toda ação acadêmica concretizada através de um trabalho social desenvolvido com as classes populares, visando sua emancipação e a constituição de elementos teóricos e práticos que viabilizem essa autonomia, valorizando sua cultura, investindo em seus saberes, corroborando com a conquista de seus sonhos e interesses, desde que digam respeito a preservação da igualdade de direitos, da justiça, da liberdade. Não obstante, enquanto processo, à Extensão Popular cabe articular ensino e pesquisa neste esforço, respeitando as

especificidades de cada um, mas direcionando as ações acadêmicas para o enfrentamento dos mais emergentes problemas sociais, sentidos e vivenciados pela maioria da população, que desconhecem os seus direitos e são excluídas da participação ativa em sociedade. Essa Extensão deve estar orientada por um conjunto de valores éticos/políticos, dentre os quais destacam-se a construção de sujeitos populares (bases, lideranças, direções, formação de educadores das classes populares) capazes de serem os construtores da sua própria história de libertação sendo protagonistas destes processos (GECEPOP, 2013)

Sendo assim, compreendemos que extensão popular não é ir à frente da organização popular, tentando aparelhá-la, e tão pouco é ficar atrás de um movimento, escondido. Fazer extensão universitária é estar lado a lado da organização popular ou dos movimentos populares, em um intercâmbio de troca de saberes, construindo com eles novos saberes e conhecimentos, considerando os seus limites e suas visões de mundo.

O contato da universidade com a organização popular/movimento social são experiências legítimas de construção de uma nova sociabilidade. Nessa perspectiva de extensão há uma intenção de trabalho com os movimentos sociais populares, considerando que movimentos sociais não são iguais. Quando se chama movimento popular não quer dizer que sejam miseráveis, desprovidos de qualquer condição objetiva, afirmar-se popular implica ter consciência que é desfavorecido pelo injusto e excludente modelo social e econômico vigente na sociedade. É preciso ficar nítido essa percepção, já que o termo popular também remete a identidade.

No trabalho da extensão popular também é importante compreendermos que não estamos livres de nos depararmos com discussões partidárias ou “politiqueiras” e sobre questões da conjuntura, esse é processo importante na qual é um equívoco se retirar ou negar a discussão. O extensionista popular deve entender os projetos de disputa da sociedade e suas consequências na vida do povo, e não agir de maneira mal intencionada, mas aproveitar o momento para mostrar as distorções feitas com a política, mostrando a importância de todos se entenderem como sujeitos políticos, na qual depende a construção da sua própria história. Sendo que esse também é um dos objetivos do trabalho popular, estimular e empoderar as camadas populares para exigir participação nas decisões do seu município e do país, com consciência social dos seus direitos.

Esta concepção Popular de Extensão consolida-se como uma crítica aos atuais caminhos trilhados na Universidade, caminhos onde se perde características da missão universitária como o compromisso com a cultura, com o pensamento crítico, além da liberdade de criação, a disseminação de conhecimentos.

E mesmo ocorrendo de forma tímida em algumas universidades a Extensão Popular vem contribuindo nos dias de hoje efetivamente para a melhoria de comunidades, envolvendo-as enquanto sujeitos de ensino e pesquisa, e priorizando práticas que contribuam também para a participação na elaboração de políticas públicas às áreas de educação, saúde, habitação, geração de emprego e renda, etc. constituindo-se também uma ferramenta legítima para acompanhamento e avaliação da implantação das mesmas.

A existência desse tipo de extensão universitária em educação popular está justamente na promoção do outro, onde considera-se o que o outro precisa e se objetiva proporcionar ferramentas para se instrumentalizar melhor e ter garantidos seus direitos e seu espaço. E se busca isso utilizando a ferramenta do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos aqui, convidar os leitores a refletir sobre as relações universidade-comunidade exercidas pela extensão universitária e convidando a conhecer um pouco mais sobre a Extensão universitária na Educação Popular ou apenas Extensão Popular, que vem sendo um esforço tímido em algumas universidades, mas espaço importante para produção de conhecimentos úteis animados pelos movimentos de contestação e insatisfação da estrutura e hegemonia conservadora e elitista das universidades.

Quando falamos de Extensão popular, estamos falando sobre uma extensão universitária que tem como objetivo unir o que se aprende e produz na universidade e aplicar no desenvolvimento de uma comunidade, com compromisso, respeito e valorizando os saberes, história, lutas, os interesses das classes populares e considerando os projetos em disputa da sociedade.

Não falamos de qualquer trabalho desenvolvido fora da academia ou uma assistência diante de problemas da comunidade, falamos de uma extensão direcionada a superação das desigualdades e injustiças sociais, através da

construção de ações que escutem os anseios populares e encaminhem para a superação das condições de vida que lhe oprimem.

A universidade que também é uma instituição do Estado que reproduz e é disputada para manter as contradições e desigualdades sociais, se coloca a partir de uma concepção popular da extensão universitária como uma instituição comprometida com a formação crítica e com a promoção de cidadania, é disputada e colocada como um apoio importante para construção da autonomia e emancipação das classes populares. A disputa importante, feita por estudantes e professores, que visualizam e trabalham pra a construção de uma sociedade sem desigualdades e opressões.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GECEPOP. **Educação popular e extensão universitária: repensando os caminhos acadêmicos na trilha por uma concepção popular de extensão**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://gecepcomunicacao.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

JEZINE, Edineide. *As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., Belo Horizonte. **Anais...** 2004. Belo Horizonte, 2004. Não paginado. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. João Pessoa, 2010. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.

SOUSA, Janice. **Reinvenções da Utopia: a militância política de jovens nos anos 90**. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

A PRESENÇA DA VISÃO ELITISTA DA PEDAGOGIA JESUÍTICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O CONTRAPONTO DA EDUCAÇÃO POPULAR¹⁶

Aldenildo A. de Moraes F. Costeira¹⁷

Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto¹⁸

Introdução

A educação que temos hoje é consequência de uma sequência de mudanças e proposições influenciadas pelas ideias pedagógicas existentes desde a educação indígena, até os dias atuais. Cada momento histórico, com suas marcas, influências e consequências, favoreceram para a realidade de uma educação politicamente disputada pelos governantes e voltada, na maioria das vezes, para uma minoria. Essas disputas contribuíram para que a população mais pobre não tivesse acesso à formação educacional de qualidade e aos mais altos níveis de escolaridade, relegando-os apenas instrução elementar de leitura e escrita, quando muito.

Essa realidade pode ser vista através do quantitativo de analfabetos que temos no Brasil. Através de uma pesquisa realizada em 2012, a UNESCO identificou o Brasil na oitava posição em relação aos países com mais adultos analfabetos. Mas, por que nossa educação traz números tão elevados de analfabetos e em sua maioria, pobres? Nossa hipótese é que no decorrer da história, a educação formal esteve voltada para uma minoria elitista¹⁹, que sempre foi direcionada, pelos dominantes, para interesses privados, a partir da educação jesuítica, através da formação proposta pelo Ratio Studiorum.²⁰

Partindo dessa hipótese, nos propomos a responder a uma das perguntas feitas por Guiomar Namó de Mello (1983), em seu trabalho apresentado no I

¹⁶Artigo escrito como trabalho final da disciplina “História da Educação Brasileira”, da prof^a Dra. Elizete do Mestrado em Educação do PPGE/UFPB.

¹⁷ PPGE/UFPB - aldenildo@gmail.com

¹⁸ PPGE/UFPB – psicopedagoga - vanessa@gmail.com

¹⁹Por educação elitista entendemos aquela voltada a atender uma minoria privilegiada e satisfazer as necessidades burguesas, ou seja, dos mais ricos.

²⁰ O Ratio era um programa de vida e “[...] método pedagógico dos jesuítas. Este documento, elaborado durante o século XVI, não era um simples tratado de pedagogia: ele buscava uma educação integral do homem.” (LIMA, 2008, p. 9)

Encontro de Pesquisa Educacional da região Amazônica, sobre o desenvolvimento das pesquisas educacionais no Brasil: Que tipo de contribuição a educação tem a dar para transformar nossa sociedade numa sociedade menos opressora da maioria do nosso povo e mais justa na distribuição dos benefícios produzidos pelo trabalho da maioria? A autora afirma que as pesquisas educacionais tem se mostrado incapazes de encontrar respostas aos problemas enfrentados na educação e faltam explicações que precisam ser esclarecidas sobre essa e outras questões que buscaremos responder, ainda que de forma introdutória.

Sabe-se que há muito a educação e a cultura assumiram um papel elitista na sociedade. Basta um olhar singular para a história da educação brasileira, bem como para as políticas públicas adotadas em cada período histórico, para isso se comprovar. Uma educação dirigida para poucos, portanto restritiva, exclusiva e excludente, enfim, uma educação que agia ou age a fim de fornecer privilégios a uma elite dominante, ora representada pela igreja, ora pela nobreza e nos últimos séculos pela burguesia.

Para explicitar isso, buscamos seguir uma linha histórica das ideias pedagógicas, escolhendo os pressupostos de Demerval Saviani, que deu embasamento teórico para alcançar o objetivo proposto que é a Pedagogia de Paulo Freire, não somente enquanto prática pedagógica, mas como ideologia político-econômica e filosófica de autonomia do homem, enquanto ser pensante e atuante na sociedade.

UM BREVE RELATO HISTÓRICO DOS QUATRO GRANDES PERÍODOS

O **Primeiro Período** das ideias pedagógicas no Brasil, que vai de 1549 a 1759, é marcado pelo monopólio da vertente religiosa, mas surge, em sua forma mais elementar através da educação indígena, aquela transposta de além mar, que não tem caráter pedagógico. Antes da chegada dos colonos ao Brasil existia uma organização e educação baseada no coletivo, na partilha, nas relações entres as faixas etárias, onde o processo educativo se dava através da aprendizagem pelo exemplo, com os mais velhos.

Pegando os índios Tupinambás como exemplo, vemos que havia uma educação informal, espontânea, passada de geração em geração que acontecia na

prática, no cotidiano, nas relações onde os mais novos aprendiam com os mais velhos e que cada um tinha um papel a desempenhar, mesmo sem haver uma sociedade estruturada em classes.

Com a chegada dos portugueses, mais precisamente os missionários, esta forma de educação foi reformulada. Como eles atuaram como catequizadores, acabaram contribuindo com os colonizadores, que tinham o interesse de explorar a terra e utilizar os índios como mão-de-obra. Para isso, precisavam que eles fossem dóceis e sujeitados. Desta forma, elaboraram uma forma de pedagogia que foi chamada de Brasília, através da ação dos missionários que uniram catequese e instrução, configurando-se o esboço de um sistema educacional.

Com a chegada, em 1549, do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Sousa, vieram os jesuítas sob a liderança de Manoel da Nóbrega, com o objetivo de converter os gentios. Com isso, o Brasil se inseriu no mundo ocidental através da colonização, educação e catequese dos índios. Esses três aspectos estavam entrelaçados: a colonização, para explorar a terra através da sujeição dos índios, a educação através da aculturação²¹ e a catequese para convertê-los a religião católica, cumprindo papel colonial. Nesse sentido, inicia-se a educação religiosa diferenciada para índios, na perspectiva de colonização, e catequese para os filhos de colonos, almejando formar a elite da sociedade. Essa diferenciação permeou e a ainda permeia a educação brasileira, tendo sua influência mais forte em alguns períodos do que em outros.

A Pedagogia Brasília teve duas pessoas de referência: Manoel da Nóbrega e Padre Anchieta. Nóbrega elaborou um plano de instrução que não obteve êxito devido a ser um ensino voltado para os índios, que aprenderiam a ler e escrever e por sua aplicação precária. Já Anchieta, agente da civilização pela palavra, buscava através da poesia e do teatro cumprir a catequese pela instrução no processo de aculturação. Entretanto, as dificuldades financeiras enfrentadas por Nóbrega e Anchieta dificultaram a aplicabilidade de suas propostas, sendo suplantadas pelo *Ratio*, que contava com 467 regras e foi publicada em 1599.

²¹A aculturação e o predomínio da cultura ocidental cristã na dominação do Novo Mundo, como escreveu Darcy Ribeiro (1995, p. 59), foram exercidos, até 1759, por duas forças opostas: "de um lado, a dos colonos, à frente de seus negócios; do outro, a dos religiosos, à frente de suas missões". (RIBEIRO apud SILVA, s/d, p. 16)

No processo de constituição do *Ratio*, o Padre Nadal, por meio da experiência no Colégio de Messina, resumiu e esboçou a organização do ensino através do método *modus parisienses*, que segundo Saviani era “considerado o melhor ‘em matéria de repetições, disputas, composições, interrogações e declamações’”. (FRANÇA *apud* SAVIANI, 2011, p. 50) Esse método tinha como aspectos básicos a divisão de alunos em classes, realização de exercícios escolares – leitura, debates e repetições - e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar – castigos e prêmios.

O *Ratio*, que desempenhou um papel de grande importância no desenvolvimento da educação moderna, tinha

caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fossem o lugar onde estivessem. Elistista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. (SAVIANI, 2011, p. 56)

O ensino jesuítico, através do *Ratio* passou a ser o que ficou conhecido como Pedagogia Tradicional e tinha como ideário: a visão essencialista de homem, constituído por uma essência universal e imutável; as constituições da Companhia de Jesus, liderada por Inácio de Loyola; o *modus parisienses*; a filosofia aristotélica; e a tradição cristã por meio de Tomás de Aquino.

Além da formação da elite através do *Ratio*, da influência na educação nos séculos seguintes, também se fazem presentes, no histórico dos jesuítas, o interesse material na venda de drogas, carnes, couro e peixes obtidos pelos índios e a exploração da terra. Tais práticas foram extintas com o estabelecimento de Marquês de Pombal no poder, ao qual, deu início ao **Segundo Período** das ideias pedagógicas no Brasil, compreendido entre 1759 e 1932, com a coexistência entre as pedagogias religiosa e leiga na pedagogia tradicional.

Tal período iniciou-se com a penetração de novas ideias de influência iluminista, que contribuíram para o regime do despotismo esclarecido. Com esse regime algumas providências tomadas, no reinado de D. José I, em 1759, através do primeiro-ministro e secretário de Estado dos Negócios do Reino, Sebastião José de Carvalho e Melo, foram: o decreto sobre o uso do português como língua obrigatória; a transformação dos índios em colonos visando a defesa do território português; a expulsão dos jesuítas; instituição de lideranças para substituir os jesuítas do

controle indígena; a vinculação da Igreja ao Estado; criação da Real Mesa Censória; secularização da Inquisição; o decreto da reforma dos estudos menores e maiores; a extinção de escolas e classes dirigidas pelos jesuítas e a implantação das aulas régias.

Ou seja, a expulsão dos religiosos, destruição da forma de ensino jesuítico e instituição de uma educação de instrução pública laica sem a “dominação” da Igreja Católica foi o começo de uma nova forma de pensar e fazer educação. Como afirma Azevedo, “Pombal, ao expulsar os jesuítas, não reformou o sistema de ensino, mas simplesmente destruiu o sistema construído pelos inacianos”. (*apud* SAVIANI, 2011, p. 41)

Entretanto, apesar dos feitos da reforma pombalina, percebemos as ideias elitistas vivas através das reformas das primeiras letras quando o rei Dom José I afirmou

ser impossível adotar-se um Plano que permitisse estender os benefícios do ensino a todos igualmente, pois “nem todos os indivíduos destes Reinos e seus Domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores”. (SAVIANI, 2011, p. 96)

Desta forma, até os alunos com capacidade para os estudos seriam alvo de desigualdades, as quais teriam consequências nos estudos maiores, pois nem todos poderiam alcançar tal formação. Outro exemplo, dessa formação elitista, encontramos nas ideias dos estrangeirados Luiz Antonio Verney e Antonio Nunes Ribeiro Sanches. As ideias de Sanches se aproximavam as de Bernard Mandeville, ao afirmar que ler e escrever consistia em

artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária”, o que significa que “cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade. (*idem*, p. 102)

Ainda no segundo período, em 1889, teve início o período republicano, que trouxe a valorização da escola seriada, a modernização de conteúdos, da administração e de métodos escolares, através do ecletismo, que contaram com iniciativas sobre a instrução pública através de Condorcet. Contudo, essa instrução não seria da mesma forma para todos. Ele afirmava ser “impossível submeter a uma educação rigorosamente idêntica homens cuja destinação é tão diferente”

(CONDORCET apud SAVIANI, 2011, p. 122) referindo-se a diferença de educação que os homens pobres e ricos receberiam em consequência de sua condição econômica.

No **Terceiro Período**, que teve o predomínio da pedagogia nova, podemos perceber iniciativas que buscavam superar essa educação elitista, entretanto, as prerrogativas de suas propostas educacionais se concretizaram sob a visão de educação diferenciada entre uns poucos e o restante da sociedade pobre e trabalhadora.

Percebemos que as iniciativas do Manifesto dos Pioneiros pela Educação, apesar de buscar superar as desigualdades que sempre marcaram nossa sociedade e onde a educação era objeto de privilégio da elite, sofreu grandes críticas de líderes religiosos conservadores e concorreu com iniciativas católicas que se articulavam política, social e pedagogicamente para formar a elite intelectual, objetivando assumir a direção da vida nacional. Tendo como referência a figura de Anísio Teixeira, que foi substituído por Francisco Campos que, por sua vez, juntamente com Gustavo Capanema, estavam a frente de reformas educacionais, podemos perceber que as iniciativas dele e dos demais signatários do referido documento teve como consequência a “derrota do movimento renovador”. (SAVIANI, 2011, p. 270). Ou seja, os interesses políticos de quem dominava o poder influenciava a educação no Brasil, excluindo sua grande maioria e relegando a esses a sujeição à vida laboriosa.

Nesse interim, à medida que o movimento renovador foi ganhando força, houve uma intensificação na mobilização popular onde, os movimentos mais significativos foram “o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova”. (SAVIANI, 2011, p. 303)

Esses movimentos trouxeram o termo “educação popular” sendo conceituada fazendo referência à instrução pública, que buscava erradicar o analfabetismo através de escolas primárias.

Essa educação, elaborada por Paulo Freire, buscava conscientizar as pessoas sobre sua condição socioeconômica e cultural, desenvolvendo uma reflexão acerca de sua sujeição aos que lhe oprimem a continuar em tal realidade. Ele, “entendia tratar-se muito mais de uma Teoria do Conhecimento do que de uma metodologia de ensino, muito mais um método de aprender que um método de ensinar.” (TORNEMA et al, 2013, p. 266)

Na busca por uma educação que tenha como escopo superar a educação tradicional elitista, encontramos na proposta freireana uma efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática que propõe uma formação educacional totalmente democrática e libertadora. Assim sendo, o pensamento e toda obra intelectual elaborada por Freire foi, é, e continuarão sendo, um marco na história das ideias pedagógicas e da educação na luta pela superação das desigualdades sociais. Corroborando com nosso pensamento, Moacir Gadotti nos questiona: “esse ponto de vista é ainda válido, no século 21?” (2008, p. 102) e ele mesmo responde: “sua pedagogia continua válida, não só porque ainda há opressão no mundo, mas porque ela responde a necessidades fundamentais da educação de hoje” (2008, p. 102).

No **Quarto Período**, que compreendeu de 1969 a 2001, identificamos a Pedagogia Tecnicista, a concepção analítica e a visão crítico-reprodutivista. A primeira, baseada em ideias advindas do taylorismo, fordismo e behaviorismo, “busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu comportamento e não sua consciência”, (SAVIANI, 2011, p. 371). O tecnicismo foi estabelecido pelos interesses e mobilizações dos empresários através do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), juntamente com os acordos financeiros com americanos por meio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

A segunda tendência pedagógica tem seu foco na linguagem sobre a realidade, no que se diz sobre os fenômenos e não, sobre eles em si. E a visão crítico-reprodutivista, surgiu nos debates, discussões e estudos nas pós-graduações, buscando realizar críticas à educação hegemônica. De acordo com Saviani,

[...] trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionamentos sociais. [...] Mas, é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes. (2011, p. 343)

E concluindo esse último período, percebemos a influência e a existência das pedagogias neoprodutivistas atualmente, que abarcam o neoescolanovismo, com o lema: “aprender a aprender”, o neoconstrutivismo, com o foco no aluno ativo dentro do processo de construção do conhecimento e o neotecnicismo, baseado na qualidade total, em indivíduos mais produtivos a baixo custo, maximizando a

eficiência e tendo na pedagogia corporativa a adoção de um modelo empresarial para o funcionamento das escolas.

Perpassando os quatro períodos aqui expostos, as ideias pedagógicas permeadas por uma visão elitista, apesar de uns mais e outros menos, nos apresentam um cenário que ainda não foi superado, ou seja, continuamos com uma educação influenciada e manipulada por dominantes que visam seus interesses particulares, capitalistas.

A EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA – CONTRAPONTO ÀS PEDAGOGIAS DAS ELITES

Inicialmente, é importante destacar o conceito de educação popular, concebida como direito de todos, numa perspectiva de educação do povo e que deve ser assumida pelo Estado.

No bojo dessa luta pelo acesso e direito à educação e a escola pública, surge outra conceituação do termo, que é a concepção de educação emancipatória e libertária, que tem seus momentos históricos presentes nos movimentos anárquicos sindicais na década de 1920, nas organizações sindicais urbanas e rurais, sob influência do ideário comunista e dos movimentos de base e populares dos anos de 1960, onde desse contexto surge o ideário do educador Paulo Freire.

Indo contra a educação elitista, surge a educação popular emancipatória, cuja contribuição do pensamento e da produção científica foi realizada por Paulo Freire, que nos dá subsídio para responder a pergunta feita por Guiomar Mello (1983). É a educação popular que tem os pressupostos teóricos e metodológicos que contribui efetivamente para uma transformação na e da sociedade. Freire, com uma linguagem própria e com uma proposta filosófica nova de educação, vem propor, no relatório²², que a educação de adultos nas regiões de Mocambos no estado de Pernambuco, fosse algo maior que um simples conhecer de letras, palavras e frases e que se fundamentaria na consciência da realidade vivida pelos homens e mulheres desses espaços.

²²Relatório intitulado "A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos" apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em julho de 1958, no Rio de Janeiro. (BEISIEGEL, 2008).

Podemos considerar que uma das suas principais obras “Pedagogia do Oprimido” (1968), vai sistematizar essa preocupação com a educação brasileira e, porque não dizer, mundial, tendo como princípios a educação popular emancipatória aqui apresentada.

Freire vai criticar uma concepção de educação a qual ele denomina de “bancária”, pois parte da ideia de que o povo é tábula rasa de conhecimento, e sobre esse é depositado um conhecimento de forma passiva e desprovido de criticidade. O saber nessa concepção é uma doação e não uma construção. Fundamenta-se em perpetuar a ignorância, e se constitui um instrumental da ideologia da opressão, buscando moldar a mentalidade do oprimido e não a realidade que o oprime. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (FREIRE, 1987, p. 58).

A pedagogia do oprimido, alicerce da educação popular de concepção emancipatória, apresenta-se como um caminho para atender as inquietações apontadas no questionamento da Guiomar Namó de Mello no início desse artigo. Essa pedagogia tem cunhado seus princípios em categorias caracterizadas em ideias forças, cujas principais apresentaremos como contraponto a educação bancária presente em todos os períodos marcado pela visão elitista da educação.

A dialogicidade, um dos conceitos mais importantes de Freire, é o alicerce para uma pedagogia libertadora e transformadora. Para o diálogo é necessário conceber relações horizontais, não havendo saber maior ou menor, mas saberes diferentes, como assinala Freire:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideia de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987 p. 79).

Somando-se à prática do diálogo, identificamos a problematização da realidade que permite dois movimentos essenciais, primeiro o rompimento do silêncio e da passividade do educando e o segundo, a reflexão que educandos e educadores realizam sobre as contradições dessa realidade. Essa dimensão traz, para a educação popular, a possibilidade de homens e mulheres, serem incluídos numa relação horizontal em que a confiança mútua é uma consequência.

A conscientização é outra categoria cunhada por Freire, que a entende como ação libertadora, caracterizando o poder pedagógico da revolução e tendo o método como a própria consciência. O que é apreendido é feito com intencionalidade. Educadores e educandos, conscientes, desmitificam a realidade mediante a criticidade, conhecem-na e recriam o conhecimento em uma perspectiva de se descobrirem como sujeitos de uma práxis permanente. Freire, nesse sentido, afirma que,

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. (1987, p. 56)

Nesse processo de conscientização, ele indica em seu livro: “Educação e Mudança” (2001), a necessidade de distinguir a consciência ingênua da consciência crítica. A primeira,

Revela uma certa simplicidade [...] não aprofunda na causalidade do próprio fato[...] Suas conclusões são apressadas, superficiais [...] uma tendência a considerar que o passado foi melhor [...]Tende aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento [...] Subestima o homem simples [...] É impermeável à investigação [...] É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo[...]Tem forte conteúdo passional [...]Apresenta fortes compreensões mágicas [...]Diz que a realidade é estática e não mutável. (FREIRE, 2001 p.40)

Já a segunda, mostra o

Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências [...] Reconhece que a realidade é mutável [...] princípios autênticos de causalidade [...] Procura verificar ou testar a realidade. Está sempre disposta às revisões [...] faz o possível para livrar-se de preconceitos [...] Repele posições quietistas. É intensamente inquieta[...] Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas [...] É indagadora, investiga, força, choca [...] Ama o diálogo, nutre-se dele [...] Face o novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos. (1987, p.40).

Essa tomada de consciência do(as) educandos(as) e educadores(as) é fundamental para a leitura do mundo e de sua realidade, numa perspectiva de ação e transformação na e da realidade, respectivamente.

CONSIDERAÇÕES

Partindo da compreensão de que o propósito da educação jesuítica, no Brasil colônia, era instituir um modelo educacional voltado para as elites da época e que suas características são esboço de uma proposta pedagógica desprovida de criticidade, tanto para educandos e educadores, observa-se que essa educação vai permanecer influenciando outros períodos em que as elites continuam imbuídas em manter o status quo.

Refletindo sobre a questão posta por Mello, identificamos que, a educação que pode transformar nossa sociedade numa sociedade menos opressora e mais justa na distribuição dos benefícios produzidos pelo trabalho da maioria, é a proposta pedagógica construída por Paulo Freire, a partir de sua "Pedagogia do Oprimido". Criticando a educação bancária, maneira de fazer educação onde se deposita conhecimento de forma alienada nas pessoas, percebemos que algumas ideias forças da educação popular emancipatória, contidas na obra de Paulo Freire, tais como, dialogicidade, amorosidade, e consciência crítica, se apresentam como caminho a ser percorrido em espaços educacionais e como propostas de políticas educacionais contra hegemônicas.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular - A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília, Liber Livro, 2008.

BIBIANO, Bianca. **Unesco: 38% dos analfabetos latino-americanos são brasileiros**. Publicado em: 29/01/2014. Acessado em: 11/07/2014. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/unesco-38-dos-analfabetos-latino-americanos-sao-brasileiros>

BITTAR, M; FERREIRA JUNIOR, A. **Infância, catequese e aculturação no Brasil colonial**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 81, n.199, p.452-463. set./dez., 2000.

BRASIL, Secretaria Geral da Presidência da República. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, DF, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**, 24ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. In: Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, Carlos Alberto. et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 91-107.

LIMA, Daniela Fernanda Cardozo Forster. **O homem segundo o *Ratio Studiorum***. 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2008..

MELLO, Guiomar Namó de. **A pesquisa educacional no Brasil**. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/579.pdf>> Acesso: 14/03/2014

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15a.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2011.

SILVA, Márcia C. A. da, **A educação no Brasil Holandês (1630-1654): As influências da religião cristã reformada**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia%20cristina%20a%20da%20silva.pdf Acesso: 7/7/2014.

TORMENA, A. D. B.; RODRIGUES, D. K.; VITO, L.; SANTOS, M. O. VITO, R. V.; BUOSI, R. B.; OZILIERE, V. R. **Método Paulo Freire – o rompimento da educação elitista**. Anais da XII semana de Pedagogia e II Encontro de Pedagogos da Região Sul Brasileira da UNIPAR. Akrópolis, Umuarama, v.11, n.4, out./dez., 2003

ESTADO DA ARTE SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DO NORDESTE: análise das produções dos estados da Bahia, Ceará e Piauí nas áreas de serviço social e educação (2000-2010)

Aline Maria Batista Machado²³

Maria da Guia da Silva Monteiro²⁴

Considerações iniciais

Este estudo tem como objetivo apresentar os resultados das atividades desenvolvidas referentes ao plano de trabalho “Balanço das dissertações e teses dos estados da **Bahia, Ceará e Piauí** nas áreas de Serviço Social e Educação (2000-2010), o qual está inserido no projeto de pesquisa intitulado: **“O Estado da Arte Sobre Educação Popular na Pós-Graduação do Nordeste: Serviço Social e Educação (1980- 2010)”** e faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq. O referido projeto é parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais - GEPEDUPSS e está vinculado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.

A educação popular constitui-se um paradigma educativo sistematizado pelo educador Paulo Freire, que visa contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternizadas a partir de uma teoria referenciada na realidade, na valorização dos saberes populares e de uma base ética e política voltada à transformação social. (MACHADO, 2012, p. 152)

Assim, entendemos que esse tipo de educação aposta em uma metodologia dialógica, questionadora, crítica e que estimula a luta coletiva pela emancipação da classe trabalhadora no sistema capitalista, diferentemente da “educação bancária” que esse sistema reproduz, a qual estimula uma visão de mundo que contempla individualismo, lucro, consumo, conformismo e desmobilização de classes sociais.

²³ Professora Dr.^a PPGE/CE/UFPB

²⁴ Bolsista PIBIC- Serviço Social-UFPB

Para Abreu (2009, p.231), “a mobilização e a educação popular constituíram eixos centrais nas propostas pedagógicas que respaldaram os avanços e consolidação do projeto ético-político da profissão de Serviço Social nos anos 1980, pautado na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora”. De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social - CFESS (2013, p. 61) um dos seus desafios é: “Problematizar junto aos/às assistentes sociais que atuam na área da educação acerca das particularidades da *educação popular*, na perspectiva do aprofundamento teórico político e da sistematização das experiências”.

Assim sendo, é importante retomar a temática da educação popular no âmbito profissional do Serviço Social, visto que a Educação Popular é um instrumento pedagógico crítico de mobilização e de resistência da classe trabalhadora, que visa a emancipação humana, condizente ao código de ética da nossa profissão, assim estimular a sociedade para novas formas de pensar, se libertando das amarras que a classe dominante propõe.

Segundo Melo Neto (2004, p. 158), embora a categoria popular adquira uma plasticidade conceitual, ao pensá-la de forma dialética, no contexto de sua historicidade, algo é popular se tem origem nas postulações dos setores sociais majoritários da sociedade ou de setores comprometidos com suas lutas, exigindo-se que as medidas a serem tomadas beneficiem essas maiorias. Assim, o termo popular não quer dizer que é somente para operários e camponeses, está articulado a criação de um saber popular, com a conquista de uma educação de classe, sendo estratégia para uma nova hegemonia

Nessa perspectiva, o objetivo central do nosso plano de pesquisa consiste em realizar um estudo acerca da produção acadêmica sobre educação popular nas pós-graduações públicas (*stricto sensu*) de Serviço Social e Educação nos estados da Bahia, Ceará e Piauí entre os anos de 2000 a 2010, com o intuito de fazer um balanço da produção do conhecimento do tipo “estado da arte” dessa temática nesses estados da região Nordeste. De acordo com Haddad (2000, p. 04), os estudos de tipo “estado da arte” permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

De modo geral, nossos objetivos específicos são os seguintes: Conhecer as temáticas e abordagens dominantes e emergentes na área da educação popular; Identificar e analisar os objetivos, o referencial teórico-metodológico e conclusões dessas pesquisas; Analisar o perfil dos discentes que assumem tal temática; Analisar se nesses estudos a educação popular é o objeto de estudo ou temática secundária e, por fim, identificar se a produção nessa área vem se reduzindo ou não na pós-graduação em educação nos estados da Bahia, Ceará e Piauí.

Metodologicamente podemos dizer que nosso trabalho é do tipo exploratório e bibliográfico, cuja forma de abordagem é quali-quantitativa. No que se refere à coleta de dados, procedemos da seguinte forma: inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico acerca das dissertações de mestrado e teses de doutorado das Pós-Graduações públicas (*stricto-sensu*) em Educação e Serviço Social, que abordam a educação popular, utilizando como fontes principais os sites das próprias universidades, em que algumas possuíam um repositório de produções e o site do Google, já que o Banco de Teses do portal da CAPES foi atualizado não disponibilizando produções anteriores a 2010. Nessa fase de coleta de dados nos detemos nos títulos e palavras-chaves, como também, nas referências bibliográficas, buscando autores como Paulo Freire, Gramsci, Karl Marx, dentre outros, os quais têm uma visão emancipatória dos sujeitos na sociedade, o que caracteriza ambas as áreas e facilitou o processo de pesquisa.

Os resultados foram dispostos na seguinte ordem: as produções pesquisadas de acordo com os Estados da Região Nordeste, as produções por áreas das Pós – Graduações, as produções pesquisadas conforme nível (mestrado ou doutorado) Gênero dos (as) pesquisadores (as) das produções investigadas, e das produções pesquisadas conforme os anos. Na caracterização dos sujeitos identificamos o gênero, a área onde a dissertação ou tese foi defendida bem como o ano de tais defesas. Dessa forma, pudemos saber se têm mais homens ou mulheres pesquisando a educação popular, qual década, campo (educação ou serviço social) e nível (mestrado ou doutorado) houve mais produção. Na caracterização das dissertações e teses identificamos se tem mais teses ou dissertações, analisamos também, a partir de seus resumos, os objetivos, o referencial teórico, a metodologia e as temáticas paralelas. O que nos permitiu avaliar se nesses estudos a educação popular é o objeto de estudo ou temática secundária, se a maioria está seguindo numa ótica

teórico-metodológica crítica ou conservadora e que sugestões se apresenta a partir das variadas conclusões. Já a categorização dos conteúdos das mensagens foi realizada por meio da “categorização semântica” a qual consiste em agrupar os conteúdos das mensagens por categorias temáticas.

Neste sentido, no processo de categorização aplicamos o procedimento por milha, cujo “sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. (...). O título conceitual de cada categoria, somente é definido no final da operação” (BARDIN, 1977, p. 119). Em outras palavras, a partir desse procedimento as categorias temáticas não são pré-estabelecidas, emergem dos significados hegemônicos do contexto ou do agrupamento de conteúdos afins.

Além disso, como nossa forma de abordagem estava pautada, sobretudo, em uma abordagem qualitativa, as categorias não surgiram por causa da frequência de aparição nas mensagens (como é o caso da abordagem puramente quantitativa), ao contrário, independem da frequência, surgiram devido à presença nas mensagens e dada à importância que possuem para o tema abordado.

Quanto à última fase da análise de conteúdo, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, além de termos nos fundamentado nas ideias de Paulo Freire (1921-1997), por pensar a educação popular crítica, problematizadora, efetivamente comprometida com o processo de conscientização voltado à luta pela emancipação das classes subalternas, outro pensador foi fundamental: Karl Marx (1818-1883), por apontar, sobretudo, que não se deve considerar somente as ideias, as representações que os indivíduos, as classes e os povos fizeram de si mesmo, mas os interesses materiais que os mobilizaram, pois é através da práxis que o ser humano transforma a si mesmo e o mundo.

Para responder os questionamentos da investigação recorreremos, ainda, a autores como Gadotti (2000), Machado (2012), Abreu (2009) e, também, a Haddad (2000), visto que este último aponta que os estudos de tipo “estado da arte” permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

Análise das produções dos estados da Bahia, Ceará e Piauí nas áreas de Serviço Social e Educação (2000-2010)

No que se refere aos resultados obtidos a partir do balanço das dissertações e teses dos estados da **Bahia, Ceará e Piauí** nas áreas de Serviço Social e Educação no recorte temporal de 2000 a 2010, elaboramos 10 quadros para melhor visualização. Cabe destacar que no Quadro 01 fazemos uma exposição geral das produções pesquisadas para possibilitar a segunda etapa da técnica análise de conteúdo, *a exploração do material*, visto que a primeira etapa já havia sido concluída, que foi a *pré-análise* dos resumos das dissertações e teses. Nesse quadro geral organizamos os dados apresentando o nome do(a) autor(a), o título do estudo, o tipo (dissertação ou tese), a área (serviço social ou educação), o tema articulado a Educação Popular, o local e o ano da produção.

Somente a partir do quadro 02 até o quadro 10 é que teremos uma análise mais detalhada dos dados expostos no Quadro Geral, o de nº 01, visualizados a seguir.

Quadro 1: Resultado das produções pesquisadas de acordo com os estados da Bahia, Ceará e Piauí							
Nº	AUTOR (A)	TÍTULO	TIPO	CAMPO	TEMAS ARTICULADOS A EDUCAÇÃO POPULAR	LOCAL	ANO
1	CARVALHO Marize Souza	Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: a universidade necessária	Dissertação	Educação	Formação	UFBA	2003
2	MALTA Arlene Andrade	A aprendizagem na educação de Jovens e Adultos: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas sociais	Dissertação	Educação	Educação de jovens e Adultos	UFBA	2004
3	NETO João Gervásio dos Santos	Sindicalismo, representação política e práticas educativas sociopolíticas emergentes O caso Brasil- 1930-1980	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPI	2005

4	HOLANDA Gerda de Souza	Docência nos ciclos: Que práticas, que saberes?	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UECE	2006
5	BANDEIRA Elça Maria de Sá	Formação continuada e prática docente: encontro e desencontro em uma experiência de educação de Jovens e Adultos	Dissertação	Educação	Formação	UECE	2006
6	QUEROZ Marta Maria Azevedo	Projeto escola ativa: os desafios de ensinar ciências naturais em classes multisseriadas da zona rural de Teresina-Piauí	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPI	2006
7	TITON Mauro	Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST :realidade e probabilidade	Dissertação	Educação	Formação	UFBA	2006
8	LEITÃO Vânia Alexandrino	O proformação na agenda “positiva” de educação para todos: saberes pedagógicos e formação de docente em exercício nos marcos da crise do capital	Dissertação	Educação	Formação	UECE	2007
9	FRANÇA Maria do Socorro Lima Marques	O professor e a leitura: histórias de formação	Dissertação	Educação	Formação	UECE	2007
10	SILVA Vilma Lages Lopes da	A construção da identidade do professor de língua materna no contexto da prática pedagógica	Dissertação	Educação	Identidade	UFPI	2007
11	ARAÚJO Joana d arc Socorro Alexandrino de	Gênero e prática docente no tempo e no espaço de classes multisseriadas: encantos e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina	Dissertação	Educação	Gênero	UFPI	2007

12	OLIVEIRA Raimundo Nonato Moura	A prática pedagógica do EJA: uma etnografia do registro escrito da escola e na sala de aula	Dissertação	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UFPI	2007
13	ALENCAR Eliane de Sousa	As relações interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar: Um estudo do cotidiano de uma sala de aula	Dissertação	Educação	Formação	UFPI	2007
14	VIEIRA Hostiza Machado	Práticas pedagógicas do professor alfabetizador :A reflexão crítica como mediadora do saber,do saber- ser e do saber-fazer	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPI	2007
15	BANDEIRA Hilda Maria Martins	Práticas pedagógicas nos anos iniciais de escolarização: o diário como instrumento de reflexão	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPI	2008
16	SILVA Julival Alves da	Os saberes da experiência na formação de professores: da utopia à realidade formativa de professores da escola pública	Dissertação	Educação	Formação	UFPI	2008
17	LIMA Helmo de Souza	Formação continuada de professores no semi-árido: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos	Dissertação	Educação	Formação	UFPI	2008
18	SANTOS Ana Célia de Sousa	Relações de gênero e empoderamento de mulheres: a experiência da associação de produção "mulheres perseverantes"	Dissertação	Educação	Gênero	UFPI	2008

19	LOPES Paula Janaína Mendes	Práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa: revelando os saberes da experiência	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPI	2008
20	LIMA Marteano Ferreira de	Trabalho, Reprodução social e Educação em Lucákcs	Dissertação	Educação	Trabalho e Reprodução Social	UECE	2009
21	OLIVEIRA Maria Hermicélia Coelho de	O professor face à gestão disciplinar: um estudo sobre os saberes necessários à mediação dos conflitos na escola	Dissertação	Educação	Escola	UECE	2010
22	SALES Jefferson Falção	Ser professor da educação de Jovens e Adultos em busca da sua cultura profissional	Dissertação	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UECE	2010
23	ARAÚJO Robert Maurício de Oliveira	As práticas pedagógicas dos professores de educação física do ensino médio: discutindo saberes docentes	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPI	2010

Fonte: Fonte primária.

No quadro 01, estão dispostas todas as produções pesquisadas nas pós-graduações dos estados da região nordeste Bahia, Ceará e Piauí, em que resultou numa soma de 23 produções na área de Educação com temas articulados à Educação Popular.

Quadro 2: Distribuição das produções pesquisadas de acordo com os estados investigados		
Estados	Quant. (Nº)	Perc. (%)
Bahia	03	13%
Ceará	07	30%
Piauí	13	57%
Total	23	100%

Fonte: Fonte primária.

No quadro 02, acerca da distribuição das produções pesquisadas de acordo com os estados nordestinos investigados vemos que 13% encontra-se na Bahia, 30% no Ceará e, a maioria, 57%, no estado do Piauí.

Quadro 3: Distribuições das produções por áreas das Pós - Graduações		
Áreas	Quant. (Nº)	Perc. (%)
Serviço social	0	-
Educação	23	100%
Total	23	100%

Fonte: Fonte primária.

O quadro nº 03 apresenta as distribuições das produções pesquisadas conforme área das pós-graduações. Os dados revelam que 100% das produções pesquisadas são da área de Educação e nenhuma da área de Serviço Social. Revelando uma enorme disparidade entre as produções pesquisadas quanto à temática estudada. Aqui cabe destacar que desde o final da década de 1980 a profissão de Serviço Social se afastou da Educação Popular, particularmente porque, de acordo com Netto *apud* Machado (2012, p.153), no período de reconceituação da profissão houve um ecletismo teórico em uma série de elaborações reconceitualizadas da América Latina. Inclusive naquelas que se fundamentavam no livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire. Mas apesar dos equívocos teóricos, o autor reconhece que só “a partir de então criaram-se as bases, *antes inexistentes*, para pensar-se a profissão sob a lente de correntes marxistas” (p. 149).

Quadro 4: Distribuições das produções pesquisadas conforme nível de mestrado e doutorado.		
Tipo de Produção	Quant. (Nº)	Perc. (%)
Dissertações	23	100%
Teses	0	-
Total	23	100%

Fonte: Fonte primária.

No quadro 4 temos a distribuição das produções pesquisadas conforme o nível acadêmico dos autores entre mestrado e doutorado; em que nos resultados da

pesquisa as produções foram todas dissertações, tendo em vista o desenvolvimento das Pós-Graduações nesses estados, e o fato do mestrado ter emergido primeiro que o doutorado, conseqüentemente a construção de um maior número de dissertações.

Quadro 5: Distribuições das produções pesquisadas conforme o gênero dos autores		
Gênero	Quant. (Nº)	Per (%)
Feminino	16	70%
Masculino	07	30%
Total	23	100%

Fonte: Fonte primária.

No quadro 5 as produções estão apresentadas de acordo com o gênero dos autores, e é relevante assinalarmos a presença feminina nessas áreas, pois tanto no Serviço Social, como na Educação é histórico a presença hegemonicamente feminina em sua base, visto que, 70% das produções advém de mulheres, enquanto que 30% são de homens. E isso, ainda é evidente hoje em ambas as áreas.

Quadro 6 - Distribuições das produções pesquisadas conforme os anos da publicação		
Anos	Quant. (Nº)	Perc. (%)
2000	0	-
2001	0	-
2002	0	-
2003	1	4,3%
2004	1	4,3%
2005	1	4,3%
2006	4	17,3%
2007	7	30,4%
2008	5	22%
2009	1	4,3%

2010	3	13%
Total	23	100%

Fonte: Fonte primária.

No quadro 6 temos as produções distribuídas conforme os anos da publicação de acordo com o recorte temporal de 2000 a 2010. Notamos que entre os anos de 2000 a 2005 temos 13% das produções e que de 2006 a 2010 temos 87%, o que significa que a produção, ainda que incipiente, vem crescendo.

Quadro 7: distribuições das produções conforme as temáticas articuladas a Educação Popular		
Temáticas	Quant. (N°)	Perc. (%)
1. Formação	08	35%
2. Práticas Educativas	07	30%
3. Educação de Jovens e Adultos	03	13%
4. Gênero	02	9%
5. Trabalho e Reprodução Social	01	4,3%
6. Escola	01	4,3%
7. Identidade	01	4,3%
8. Educação Popular como objeto central	00	-
TOTAL	23	100%

Fonte: Fonte primária.

O quadro 7 apresenta o quantitativo e percentual das temáticas articuladas à educação popular nas produções pesquisadas. Em que do total de 23 produções, 35% se refere à formação, 30% a práticas educativas, 13% a Educação de Jovens e Adultos, 9% Gênero, 4,3% Trabalho e Reprodução Social, 4,3% Escola, 4,3%, Identidade. Mas nenhuma produção apresenta a Educação Popular como tema central.

Os resultados demonstraram que a maioria das produções segue uma ótica crítica. Sendo que, das 100% das produções críticas 91% apontam perspectiva

freireana e 9% uma perspectiva marxista. Contudo, ambas perpassam pela categoria de emancipação dos sujeitos na sociedade frente ao modo de produção capitalista.

Quadro 8- Categorias encontradas nas produções		
Nº	CATEGORIAS	Quant.
01	Educação/de Jovens e Adultos	03
02	Educação Popular	01
03	Movimento Social (movimento popular/mobilização/lutas políticas dos trabalhadores/resistência)	03
04	Práxis educativa	03
05	Diálogo	02
06	Materialismo dialético/ método dialético	02
07	Participação	07
08	Cidadania e direitos Humanos	02

Fonte: Fonte primária

No quadro 8 dispomos os resultados obtidos e interpretados através da categorização dos conteúdos das mensagens. Onde agrupamento as categorias críticas em que foi possível identificar qual produção pertencia ao referencial marxista e qual fazia parte do referencial freireano. Assim, para uma melhor visualização expomos tais categorias. São elas: 1) Educação/de Jovens e Adultos; 2) Educação Popular, 3)Práxis educativa, 4) Diálogo, 5) Materialismo dialético/ método dialético, 6) Participação, 7) Movimento Social, 8) Cidadania e direitos Humanos. Porém das 23 produções analisadas muitas não atenderam a todas às estas categorias repetindo algumas, ou seja, todas as categorias não foram contempladas nestas produções.

Portanto diante dos dados expostos até aqui, sintetizamos tudo isso em alguns tópicos como: No que se refere à questão de gênero, a maior produção advém de mulheres; Em todas as produções encontradas são da área de Educação; Quanto ao tipo de produção, todas são dissertações e nenhuma tese; E os temas que

prevalecem articuladas a educação popular, sobretudo são: 1) Formação; 2) Práticas Educativas e 3) Educação de Jovens e Adultos; Quanto ao referencial teórico-metodológico, os resultados demonstraram que a maioria segue o teórico-crítico entre marxistas e freireanos. Ademais, ainda que incipiente, a produção acerca da educação popular vem crescendo no conjunto dos três estados investigados.

Considerações finais

Nosso grupo de pesquisa, o GEPEDUPSS, concluirá este ano o cruzamento de todos os estados da Região Nordeste, bem como o da Região Sul. Aqui foi apenas um recorte dessa ampla pesquisa que busca cobrir todo o território brasileiro. Por isso é importante sublinhar que um estudo do tipo “Estado da Arte” nunca se esgota, pois sempre há novas produções surgindo ou que, simplesmente, nos escaparam no processo de pesquisa.

Nos resultados desta pesquisa foram evidentes nas produções do conhecimento na área da Educação algumas categorias que envolvem a Educação Popular, além dos autores das produções investigadas apresentarem conteúdos voltados para uma reflexão crítica de seus objetos de estudos. Isso nos mostra como os pesquisadores estão tratando seus objetos de estudo, numa lógica contrária ao modo de produção vigente.

Concluimos que apesar do tema Educação Popular ser escasso nas pós-graduações investigadas (principalmente na de serviço social), na pós de educação ela vem crescendo ao longo dos anos, inclusive reforçando a perspectiva freireana, a qual entende que ensinar não é transferir conhecimento pois exige disponibilidade para o diálogo, exige reconhecer que a educação é ideológica, exige criticidade, exige que os saberes populares são tão relevantes quanto os científicos, e, dentre outras coisas, exige a convicção de que a mudança é possível. (FREIRE, 2005). Daí a importância de que cada vez mais estudos sistematizem suas práticas e experiências na área da Educação Popular.

REFERÊNCIAS

- ABESS – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL. Apresentação. *Caderno Abess*, n. 02, p. 03-04, 1988.
- ABREU, Marina Maciel. Assistência Social, mobilização e educação popular. In: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS. *O trabalho do assistente social no SUAS: seminário nacional*. Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: www.cfess.org.br/arquivos/SEMINARIOS_SS_r [Acesso em: 20/10/2012].
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). *A questão política da educação popular*. 4 ed. São Paulo: brasiliense, 1984.
- CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Código de ética profissional do assistente social*, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 8 ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HADDAD, Sérgio. *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998*. São Paulo, 2000. Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/ejaea.pdf [Acesso em: 30/03/2011].
- MACHADO, Aline Maria Batista. Serviço social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. *Serviço Social e Sociedade n.º 109*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MELO NETO, J. F. *Extensão universitária, autogestão e educação popular*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
- SPOSITO, Marília Pontes. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Vol.1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- YAZBEK, Maria C. e SILVA, Maria Ozanira Silva e. Das origens à atualidade da profissão: a construção da Pós-Graduação no Brasil. In: CARVALHO, Denise Bomtempo B. de C. e SILVA, Maria Ozanira Silva e. (Orgs.) *Serviço social, pós-graduação e produção do conhecimento no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2005

Educação Integral na Perspectiva da Educação Popular: Concepções e práticas

Ana Célia Silva Menezes²⁵

Maria Margareth de Lima²⁶

Orlandil de Lima Moreira²⁷

Primeiro movimento: anunciando o tema

A Educação Integral em tempo integral é uma realidade posta no contexto da Política Pública de Educação Brasileira. Neste cenário, têm-se intensificado debates, quase sempre restritos às dificuldades estruturais dos ambientes e equipamentos escolares, com poucas condições para adequação das ações educativas - realidade que vem dificultando a ampliação da jornada escolar, mas que não tem impedido o surgimento de experiências importantes para o processo de mudanças que vem emergindo na Educação Básica.

Estão em curso diversas experiências significativas de práticas pedagógicas decorrentes da ampliação da jornada escolar e de abordagens que tomam a Educação Integral como perspectiva teórica e metodológica (MOOL, 2012).

Pode-se dizer que o Programa “Mais Educação”, lançado em 2008 pelo Ministério da Educação, se configurou como um forte programa indutor da Política de Educação Integral no Brasil, contribuindo para expandir essas experiências entre os Estados e Municípios e suscitar debates e expectativas.

Compreende-se ser esta uma política prioritária, pois ainda não se conseguiu garantir para todas as crianças e jovens o acesso digno aos bens educacionais e socioculturais a que têm direito. A Educação Integral chega como proposta para minimizar essa dívida histórica com os excluídos. Ampliar e aprofundar a discussão sobre a Educação Integral que está posta faz-se, portanto, fundamental, sobretudo considerando-se ser esta um direito.

²⁵ Professora Dra. CE/UFPB

²⁶ Professora Dra. CE/UFPB

²⁷ Professor Dr. CE/UFPB

Com o objetivo de fomentar ainda mais esse debate, entende-se ser necessário indagar sobre quais concepções têm orientado as práticas pedagógicas que apresentam a Educação Integral como perspectiva para a formação dos sujeitos.

Este artigo visa a se pensar a contribuição da Educação Popular para a Educação Integral. Segue-se daí a indagação sobre quais fundamentos e princípios oriundos da Educação Popular vêm orientando as concepções e práticas de Educação Integral.

Para tanto, recorre-se a um conjunto de obras de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, de modo a dialogar com os pesquisadores da Educação Integral, como Jaqueline Moll e Jaime Giolo, a fim de imprimir aproximações das ideias discutidas com o que se pretende considerar na síntese deste estudo.

Ressalta-se que essas fontes investigadas se complementam para destacar aspectos e sentidos referentes à contribuição da Educação Popular para o fortalecimento de práticas educativas em Educação Integral.

Optou-se, por isto, pela construção do texto em quatro movimentos, entendidos como expressão de eixos que emergem desse diálogo.

Segundo movimento: Educação em Tempo Integral entre velhas/novas utopias

A Educação Brasileira vem sendo insistentemente criticada por não cumprir favoravelmente o seu papel em estruturar bases necessárias à vida social. A Escola não tem conseguido, de forma efetiva, garantir o direito à aprendizagem, ao mesmo tempo em que não consegue relacionar os saberes escolares à vida cotidiana.

Muito embora nas últimas décadas tenha havido um índice significativo de acesso das crianças, adolescentes e jovens à educação escolar, contraditoriamente avaliações nacionais têm apontado para o não alcance da aprendizagem nos patamares desejáveis, chamando a atenção para a necessidade de se pensar uma educação de qualidade para todos.

Em 1989, quando havia oito milhões de crianças sem escolas no Brasil, Paulo Freire analisou os déficits quantitativos e qualitativos que a Educação Brasileira enfrentava. Para ele, aqueles déficits castigavam sobretudo as famílias populares,

pois, “mesmo quando, do ponto de vista da qualidade, a Escola Brasileira não atenda plenamente às crianças chamadas “bem nascidas”, são as crianças populares – as que conseguem chegar à escola e nela ficar – as que mais sofrem a desigualdade da educação” (FREIRE, 2005, p.22).

Como já se disse anteriormente, o déficit quantitativo de acesso das crianças e jovens à Escola Pública diminuiu consideravelmente. No entanto, a análise de Paulo Freire continua atual no que diz respeito ao persistente fracasso escolar. Isto porque os resultados obtidos nos “testes de avaliação externa pelos alunos das instituições públicas de todo o país nos últimos anos sugerem certa persistência do fracasso escolar, e que as metas educativas envolvidas na construção de uma educação de qualidade não têm sido concretizadas pelas escolas” (LEITE *et al*, 2010, p.71)²⁸.

Frente a essas insatisfações, a Educação Integral ressurgiu, entre velhas/novas utopias, conquistando múltiplos espaços e parcerias, tendo em vista solucionar alguns velhos problemas de nosso Sistema de Ensino relacionados especialmente à melhoria da qualidade do ensino, à garantia da permanência dos estudantes na escola, à criação de novos tempos e espaços de aprendizagens, à formação do sujeito em suas várias dimensões e potencialidade, etc.

A Educação Integral ganha, assim, fôlego no que diz respeito ao Sistema Político de Educação Pública, vez que conseguiu imprimir mudanças nas leis, criando os seus marcos legais que atualmente instituem as políticas e programas nesse campo, sem, contudo, abandonar as matrizes históricas que a originaram em outros contextos socioculturais, com concepções e finalidades bem distintas.

Neste sentido, é importante salientar que, desde o início do século passado, várias tentativas foram feitas a favor da Educação Integral em nosso País.

Ao longo do século XX, os movimentos *Anarquista*, *Integralista* e *Escola Novista* marcaram a nossa Educação e tiveram forte influência a favor da Educação Popular e Integral das crianças e dos jovens naquele momento. Um exemplo emblemático da influência desses movimentos político-pedagógicos é o texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, a cujo conteúdo é possível

²⁸ Dados estatísticos sobre a educação no Brasil estão postados em: www.inep.gov.br e também <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>

conferir validade ainda na atualidade. Esse documento defendia uma Educação Nova a partir dos seguintes eixos:

Servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social; (...) educação como uma função essencialmente pública; que a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; que todos os professores devem ter formação universitária; que o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório (LEITE *et al.* 2010, p.18-19).

A segunda metade do séc. XX é, cada vez mais, marcada pela mobilização dos movimentos sociais articulados à Educação Popular e à Cultura Popular. Desse período (LEITE *et al.* 2010), têm destaque as Campanhas da *Educação de Jovens e Adultos* e do *meio rural*; *De Pé no Chão também se Aprende a Ler*, segundo a qual a Escola não é o prédio escolar. Por isto explorava os espaços de rádios locais, praças, bibliotecas populares, acampamentos cobertos de palhas e sobre chão de barro batido, onde se alfabetizavam crianças, jovens e adultos; o *Centro Popular de Cultura (CPC)*, que assumiu papel efervescente na formação e mobilização política dos estudantes ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), em contraposição, à época, ao poder das políticas autoritárias; e o *Movimento de Cultura Popular (MCP)*, criado para promover e divulgar a educação política e cultural dos trabalhadores, por meio de campanhas comunitárias de educação popular e conscientização política para uma atuação efetiva na política educacional e sociocultural do País.

Essas experiências de educação popular e de cultura popular foram levadas a efeito pelo desejo de transformação da realidade social, política e econômica. A maioria toma como base uma abordagem vinculada aos saberes resultantes das experiências corporeificadas pelos sujeitos para a construção de novos saberes, ou de um saber mais (FREIRE, 1996).

Essas concepções políticas e pedagógicas nasceram e também geraram um processo de tensão e contradição frente à Educação Brasileira, resultando, daí, um novo e forte paradigma para o seu campo teórico/metodológico.

A partir desse pressuposto, a Educação Integral se constrói imprimindo transformação ao Sistema Público Brasileiro de Educação. Seguem-se algumas pioneiras experiências que inauguraram a ideia de ampliação do tempo e espaço na

educação escolar. São elas: a das Escolas-Parque, criadas pelo educador Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) em Salvador-Bahia e em Brasília, assim como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) no Rio de Janeiro, criados no Governo de Leonel Brizola (1922-2004), por iniciativa do antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997).

Outras iniciativas já foram identificadas em mais alguns municípios brasileiros, reforçando, assim, os ensaios de mudança numa perspectiva do sentir, pensar e agir em torno da Educação Escolar Brasileira (MOLL, 2012).

Novos movimentos de renovação pedagógica associada à organização dos tempos e espaços da escola pública foram reconhecidos como experiências instituintes, em meados da década de 1990 (LEITE *et al.* 2010) - ancoradas em uma perspectiva de construção de uma escola de direitos voltada para a formação integral de seus sujeitos. Essa proposta foi organizada em ciclos de formação, sendo evidenciada especialmente nas seguintes experiências:

- A *Escola-Cidadã*, originada em Porto Alegre (1994-2004)²⁹, teve sua proposta político- pedagógica orientada pela democratização da gestão escolar, pelo envolvimento da comunidade, pelo diálogo sobre princípios de convivência, por uma concepção nova de currículo, pelo conhecimento pedagógico e por processos de avaliação;

- A *Escola Plural*, implantada em Belo Horizonte (1995), decorreu das práticas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino, onde se objetivava rever os princípios, as metodologias e os critérios de avaliação em que se baseavam os processos de exclusão escolar para vir a se pensar os direitos de inclusão e de proteção social. Para tanto, considerava-se nesse processo a reorganização dos tempos e dos espaços escolares, tendo o estudante como sujeito de direito e centro do processo educativo;

- A *Escola Candanga*, criada em Brasília (1997-2000)³⁰, pautava-se por uma perspectiva integradora do sujeito social, para que este pudesse se constituir como

²⁹ Proposta interrompida em 2004 quando outro partido político assumiu a Administração Municipal da cidade de Porto Alegre.

³⁰ Em 2001, quando o governo de oposição assume o poder, essa proposta deixa de orientar a política

ser humano ativo vinculado ao seu contexto histórico social. Constituiu-se pedagogicamente em processos reflexivos, contextuais e políticos; além de ter proporcionado educação para os pais/mães de baixa renda, procurando estimular a participação e o desenvolvimento da comunidade como um todo;

- Os *Centros Educacionais Unificados* (CEUs) foram instituídos na cidade de São Paulo (2000-2004) para desenvolver atividades educacionais, recreativas e culturais junto a crianças e jovens (Creches, Educação Infantil e Ensino Fundamental), investindo em experiências de convivência comunitária. Mesmo não atuando em tempo integral, a sua natureza cultural integrativa revela uma experiência pautada por uma perspectiva da Educação Integral.

Essas experiências e concepções denotam que a Educação Integral resulta de diversos princípios políticos ideológicos, tendo em comum a constituição de uma escola de tempo integral orientada pelo ideal de uma educação com essa característica, que visa à formação plena do sujeito social.

Compreende-se, assim, que a Educação Integral é uma concepção educativa e um direito social a ser garantido - questão que vem fundamentando cada vez mais os projetos de Educação Integral nessa primeira década do século XXI.

Neste sentido, compreende-se que a implementação da Educação Integral como Política Pública na atualidade também tem forte referência em diversas experiências já em curso, principalmente nos Sistemas Municipais de Ensino, tanto nas áreas urbanas quanto no campo.

Uma pluralidade de perfis, atores e processos organizativos tem sido desenvolvida, tendo como uma de suas características a ampliação da jornada escolar.

Nesse contexto, algumas iniciativas têm recebido destaque, a exemplo das experiências nos municípios de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, Belo Horizonte, em Minas Gerais, Apucarana, no Paraná, além de outros que compõem esse novo

cenário da Educação no Brasil (MOLL, 2012; SILVA, 2012; MACEDO *et al*, 2012; SILVA, C. A, 2012).

Assim, a Política de Educação Integral vem ganhando repercussão, imprimindo uma continuidade ao debate sobre sua *práxis*, o que favorece romper com a sua forte marca histórica de descontinuidade. Para uma efetividade desse atual Projeto de Educação Integral, busca-se socializar e ampliar suas questões mais emergentes para o conjunto da Sociedade, tendo em vista o objetivo de vir a articulá-la e comprometê-la com o direcionamento que assume nas novas políticas instituídas.

De tal modo, a proposta de intersetorialidade vem para orientar a formulação de uma proposta de Educação Integral. Isto porque a dinâmica de implementação desse tipo de proposta vem exigindo compromissos assumidos entre Sociedade Civil, Poderes Constituídos (Executivo, Legislativo e Judiciário), Instituições Escolares, Coletivos constituídos pelas Comunidades Escolares e Universidades; enfim, as Organizações Sociais. Essa corresponsabilidade refere-se à proposta de concretização da Política de Educação Integral/ integrada no tempo presente.

Para Jaqueline Moll (2012), a intersetorialidade agrega uma diversidade de espaços para além do da sala de aula e da escola, incluindo-se outros espaços educativos compreendidos como

“significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças e outros, vivenciadas como ação curricular” (MOLL, 2012, p.100).

Para a referida autora, os processos de territorialização das Políticas Sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, são fundamentais para a construção de uma prática pedagógica que afirme a Educação como direito de todos e de cada um (MOLL, 2009).

Desta forma, a educação democrática, a garantia de acesso, a ampliação dos espaços formativos, o aumento do tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens na escola de maneira prazerosa e a renovação do Currículo Escolar para que se possa interagir com o currículo da cidade e do campo, são grandes campos de sentidos que se expressam na Educação Integral que se quer, em contraposição à

Educação Tradicional, ou, usando a terminologia freireana, a *educação bancária*, para responder emergencialmente à denominada precarização da Educação Escolar Pública.

É imperativo compreender a arquitetura da Escola de Tempo Integral como o vir-a-ser da Educação Integral que idealizamos; como política pública resultante de conquista de direito constitucional; associada à ideia de uma sociedade livre, justa e solidária; focada na perspectiva do desenvolvimento humano, na erradicação da pobreza e da marginalização, na redução das desigualdades sociais e regionais; no investimento de uma cultura sem preconceito e discriminação - prerrogativas que estão descritas amplamente no Artigo 3º da Constituição Federal de 1988 e que também se encontram no ponto de amarração de outras leis em vigor e das demandas e pressões sociais vindas de diferentes segmentos da Sociedade.

Mas, para haver uma maior concretude dessa perspectiva teórica, é fundamental a incorporação do sentido e da prática da Educação Integral ao cotidiano dos cidadãos, para que estes possam ser partícipes desse processo com pressão, criticidade e autonomia.

Conseqüentemente, é importante destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE)³¹, aprovado em 2001, reconhece a necessidade da Educação Integral para as crianças de camadas sociais mais necessitadas, não só para o Ensino Fundamental, mas também para a Educação Infantil, com uma jornada mínima de sete horas.

No entanto, é importante compreender, conforme Giolo (2012), que o PNE, assim como a LDB (9694/96),³² continuou preso à ideia de uma implementação progressiva da Educação Integral no sistema, sem definir obrigatoriedade, metas, ações concretas e responsabilidades.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que ações concretas sustentáveis foram realizadas somente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)³³, que

³¹ Publicado - Lei Nº 10172, em 2001, documento disponível no site do Governo Federal: <http://portal.mec.gov.br>

³² Acesso ao documento completo da LDB no site: <http://www.planalto.gov.br>

³³ Publicado – Lei Nº 11.494, em 2007, documento disponível no site: <http://www.planalto.gov.br>

inaugurou um novo cenário que deu início, finalmente, a um amplo processo nacional de implantação da Escola de Tempo Integral no Sistema Público de Ensino.

Ao estabelecer valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral, em todas as etapas da educação básica, o FUNDEB inaugura um novo tempo na educação pública brasileira. Agora finalmente, pode-se dizer que há um aparato legal e um projeto de estado, prevendo recursos para a educação integral que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional. Se os valores previstos são suficientes para mobilizar os sistemas nacionais no sentido de operar a grande virada da educação pública, permanece uma questão em aberto. O fato, entretanto, é que há base material para que isso ocorra. (GILOLO, 2012, p.96)

Retomando o que ressalta Giolo (2012) sobre os valores previstos para a concretude da Educação Integral, sabe-se que a pouca atenção dada à Educação Pública Brasileira é uma herança histórica e que essa base material, embora significativa, ainda é insuficiente para uma mudança radical na sua estrutura básica, assim como também não é só a ampliação da jornada escolar que vai determinar a melhoria da Educação Pública. Outros elementos se inserem nessa luta para o alcance de uma educação de qualidade. Sobre este aspecto, Jaqueline Moll é categórica:

“[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e espaços escolares” (MOLL, 2009, p.19,)

Hoje, pode-se afirmar que existe um aparato legal para a consolidação da Educação em Tempo Integral - garantias que se consolidaram com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o exercício de 2014 a 2024, que tem uma meta específica para a Educação Integral em tempo integral, garantindo até o final do exercício que 25% das escolas sejam em tempo integral com 50% dos alunos nesse tipo de regime.

Apesar de os professores, gestores e educadores sociais terem acesso a esse conteúdo refletido por Giolo (2012), ainda é pouco frequente o interesse por se pensar sobre os conteúdos referentes à legislação que dá sustentação à Educação Integral e sobre o seu caráter histórico e suas diferentes concepções teórico-metodológicas.

De tal modo, as experiências e práticas ocorridas nas escolas de tempo integral têm sido o ponto nodal das avaliações, reflexões e críticas, ainda se apresentando muito restritas às dificuldades estruturais e de funcionamento, em especial, as escolas que desenvolvem ações do Programa “Mais Educação” (PME)³⁴, visto que este tem se configurado como um forte programa indutor de Educação Integral em grande parte do País.

Importante compreender que o Ministério da Educação criou o PME basicamente para dar suporte aos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação para que estes pudessem ampliar a jornada escolar até o limite mínimo de sete horas, habilitando-se, em função disso, a receberem os recursos do FUNDEB, para, a partir daí, caminharem dentro da dinâmica desse Fundo (GIOLO, 2012).

Jaqueline Moll (2012) ressalta que o Programa “Mais Educação” tem como objetivo central desenvolver uma política indutora para a expansão da Educação Integral no Brasil, conforme segue:

Em 2012, cerca de 32.000 escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal participaram da adesão ao Programa Mais Educação, com indicação de atendimento a, aproximadamente, 4 milhões e 800 mil estudantes. Em 2013, foi estabelecida a meta de ampliar o atendimento para 45 mil escolas. Essa meta foi cumprida e ultrapassada, conforme o cadastramento dos planos de atendimento, para mais de 49 mil escolas. Estima-se atender seis milhões de estudantes. Perspectivas 2014: 60 mil escolas públicas (estaduais, municipais e do Distrito Federal) (MOLL, 2013, p.26).

Essa amplitude do PME, na materialização do que está posto na Política Pública de Educação Integral, fez com que parte significativa dos educadores o tomasse não apenas como um instrumento articulador da *Escola de Tempo Integral* na perspectiva da *Educação Integral*, mas como a própria *Educação* adjetivada como “*Integral*” já em ponto de chegada ao Sistema de Educação Pública.

Essa tendência em restringir o debate sobre a Educação Integral ao PME é, porém, um grande equívoco, visto que a Educação Integral é uma concepção educativa e um direito a ser garantido. A sua concretização implicaria em uma grande revolução no Modelo Político-Educativo Brasileiro, que ainda toma

³⁴ Ver o documento do PME: passo a passo. Site: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseduacao.pdf

consciência de si mesmo. Portanto, ampliar e aprofundar esta discussão é fundamental.

Tendo em vista as questões relativas às diferentes concepções presentes nas práticas de Educação Integral em distintos contextos históricos da Educação Brasileira, interessa aqui destacar a contribuição da Educação Popular para o fortalecimento de concepções e práticas educativas em Educação Integral Popular.

Terceiro movimento: Por uma Educação Integral Popular e Pública

A vida social é um fenômeno político-cultural. É preciso reconhecer, então, que a Educação é tradução desse fenômeno político-cultural. E, como tal, a Educação Popular explicita as marcas das desigualdades que configuram as relações sociais e político-culturais.

O adjetivo *popular* vem marcar uma concepção política, uma perspectiva de Educação que é direcionada pelas vozes dos excluídos. A necessidade de uma educação de dimensão popular chegou à Educação para distinguir um posicionamento no pensamento pedagógico e daí ganhar/dar força dos/aos Movimentos Sociais Populares.

A Educação Popular (FREIRE,1989) ganhou força por várias razões³⁵ e uma delas foi tecida pela estreita relação estabelecida entre *Educação e transformação da Sociedade*.

Assim sendo, a investigação sobre a contribuição da Educação Popular para a Educação Integral nasce (1) da inquietação frente à necessária efetivação do direito social à Educação, em conformidade com o que está oficializado nas diretrizes legais que regem a Educação no Brasil, ou seja, a universalização da Escola para todos; (2) da necessidade de favorecer processos democráticos e emancipatórios para combater o fenômeno da desigualdade social; (3) da ideia de formação integrada que sugere superar o ser humano fragmentado entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar; (4) da busca de uma educação que

³⁵ Questão delineada por Freire na obra: QUE FAZER – Teoria e Prática em Educação Popular. Paulo Freire e Adriano Nogueira, ed. Vozes, 8ª edição, RJ, 2005.

reconheça o direito da criança, do jovem e do adulto a uma formação completa para a leitura do mundo e uma atuação como cidadão integrado dignamente na sociedade.

Por esta ótica, compreende-se que a Educação Integral orientada pelas bases da Educação Popular pode vir a ser uma proposta educativa muito mais fortalecedora da qualidade da Escola Pública, uma vez que fomenta a educação política e considera a Educação como fenômeno social e histórico-cultural e que, portanto, exige incluir as crianças e jovens como sujeitos de direitos, cidadãos e partícipes dos processos de aprendizagem.

Por isto, tomou-se como desafio para as tramas deste texto compreender quais os fundamentos e princípios oriundos da Educação Popular que vêm orientando as concepções e práticas de Educação Integral. Daí por que a síntese em andamento constitui-se num esforço por refletir – com vistas a compreender - a Educação Integral no Sistema Público de Ensino na Contemporaneidade.

De maneira ampla, veio-se pontuando, no decorrer deste texto, que a Educação Integral, na perspectiva da Educação Popular, pensa a Educação para atender às necessidades da população excluída dos direitos básicos da existência humana e dos princípios da formação de sujeitos críticos – conscientes e construtores de sua história –, o que requer um aprofundamento complexo sobre os fundamentos dessa educação a ser direcionada e construída para atender às necessidades do povo, a partir da sua realidade, como intercede Carlos Rodrigues Brandão ao discorrer sobre *o potencial educativo das cidades* no debate sobre a temática *Cultura popular e educação*:

A ideia é de uma cidade educadora, de fazer com que todo o bairro, toda pequena cidade, e até mesmo uma grande cidade, se transformem num múltiplo, polissêmico lugar de experiências e de intertrocas de saberes, de valores, de experiências de vida, de culturas, de culturas populares. E fazer com que a escola deixe de ser esse lugar trancado, que esse cenário de aulas só para os alunos se transforme num centro irradiador de cultura em diálogo constante com a comunidade. (BRANDÃO, 2007)³⁶.

³⁶ Entrevista concedida ao Programa “Salto para o Futuro”, no Documentário: *Cultura popular e educação* (01.10.2007), disponível na íntegra na página do Programa. <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview?idInterview=8261>

Em consonância com o que destaca Brandão (2007), ampliar os espaços além dos muros da escola, percebendo a importância de expandir as ações educativas e de democratização do acesso aos equipamentos públicos da cidade, investindo no direito da população infantil e juvenil de ir e vir com dignidade e autonomia na cidade, é a perspectiva que configura uma proposta de Educação Integral e Popular.

Esta é uma proposta que trata de libertar a própria Educação do seu pedagogismo utilitário que aprisiona a cada dia mais a própria escola entre momentos de ensino centrado em uma progressiva e árida funcionalidade.

Em boa medida, a proposta *decidaseseducadoras* sonha com esse resgate das praças, das ruas, etc., não como espaço de oferta restritivamente pedagógico, mas resgate integralmente educador, como sugere Brandão:

Se alguma geração próxima ou vindoura com o tempo puder haver aprendido a gastar horas de seus momentos entre o pôr do sol e a noite envolvida com criar arte (corais, orquestras, oficinas de danças e de desenho), pensamento, festa e outras tantas formas de interação em que pessoas se reencontram como atores-autores de suas vidas, em vez de se deixarem ficar, entre entediados e rotinizados diante de algo semelhante a um *reality show* (...), uma boa parte do que se ousa sonhar aqui terá começado a ser realidade.(BRANDÃO, 2012, p.70,).

Tomando-se, portanto, a Educação Popular como um referencial teórico-metodológico para a construção de práticas em Educação Integral, destacam-se alguns aspectos fundamentais para orientar tais abordagens, considerando-se especialmente a importância da formação integral dos sujeitos.

Em primeiro lugar, exige-se pensar a Educação Integral na perspectiva emancipatória - característica fundante da Educação Popular -, que tem no pensamento de Paulo Freire, na sua pedagogia do oprimido, o principal referencial, capaz de auxiliar na elaboração de uma proposta de Educação Integral que rompa com uma escola “bancária” e “prescritiva” (FREIRE, 1998).

Nesta direção, o aporte teórico de Educação Popular de Paulo Freire encaminha, igualmente, a se pensar contribuições metodológicas para a Educação Integral.

Freire (1996) apoia o seu campo epistêmico nos seguintes eixos: *o diálogo estabelecido entre educador/educando* - marcado pela participação de ambos na problematização da realidade e na busca de explicações para as situações encontradas -; *o respeito ao saber popular* - considera o contexto como ponto de partida para a construção do conhecimento -; *a dimensão política da Educação* - ponto essencial à formação do sujeito para sua atuação crítica no contexto social.

Sua pedagogia está fundada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia do educando.

Nos termos de Freire (2011), para se pensar em Educação Popular, é fundamental considerar-se o horizonte do contexto cultural em que se insere o educador e o educando, que não pode ser entendido fora do seu corte de classe.

“O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo” (FREIRE, 2011, p. 118-119).

Nos termos de Moll (2009, p.19), falar sobre Educação Integral implica considerar a questão das variáveis *tempo* e *espaço* – *tempo*, com referência à ampliação da jornada escolar, e *espaço*, com referência aos territórios onde cada escola está situada.

Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos - graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem – como adequados para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global.

Pode-se dizer que a valorização dos saberes comunitários conjugados pela ação cultural no ato pedagógico - historicamente é parte do paradigma da Educação Popular - é tida como fundamento para os projetos de Educação Integral.

Esse encaminhamento valoriza os saberes comunitários/populares no interior da escola, possibilitando a concretização do diálogo entre a diversidade de saberes, ao mesmo tempo em que pode reconhecer os educandos como sujeitos dos processos educativos.

Compreende-se, portanto, que reconhecer os sujeitos a partir dos seus saberes é pensar o processo formativo nas suas várias dimensões, aproximando cada vez mais a escola da vida, diminuindo o distanciamento entre os diferentes sujeitos e criando, principalmente, o espírito de solidariedade e coletividade na engrenagem educativa.

A Educação Integral exige a constituição de um projeto político-pedagógico no corpo da Escola de Tempo Integral, cada vez mais aberto à diversidade da cultura humana, para desenvolver ações culturais integradas ao ensino/aprendizagem. Ações que possam incorporar em sua organização os elementos significativos das experiências vividas pelos estudantes e pelos educadores, levando-se em conta a subjetividade e a identidade que lhes são próprias, para que se possa atender às suas múltiplas dimensões e potencialidades sem fragmentá-los.

De tal modo, esse projeto educativo de Educação Integral estará caminhando cada vez mais na perspectiva da Educação Popular, tendo em vista superar o fracasso qualitativo da Educação Pública Brasileira.

Quarto movimento: in/conclusões

As reflexões, concepções e experiências de Educação Popular e Educação Integral apontadas neste estudo demandam que, na Escola, sejam vivenciados sistemas de valores e construção de conhecimento em uma práxis comprometida com o desvelamento da realidade.

Neste sentido, o sistema de valores que compõe o campo teórico-metodológico da Educação Popular aqui sintetizado confere importância singular à constituição da Educação Integral Contemporânea.

Destacam-se das narrativas das experiências de Educação Integral e Popular (1) os eixos relativos à politização do ato educativo, como possibilidade de transformação das relações dos sujeitos com a vida subjetiva e sociocultural; (2) a defesa de uma educação integral popular, voltada para os interesses das crianças, jovens e adultos, das classes menos favorecidas; (3) aproximações com os movimentos de ação cultural e abordagens contextualizadas, dialógicas, etc.

Partindo do pressuposto de que a Escola Contemporânea não vem cumprindo favoravelmente o seu papel em estruturar bases necessárias à vida social e, de forma efetiva, não vem garantindo o direito à aprendizagem, ao mesmo tempo em que não consegue relacionar os saberes escolares à vida cotidiana, conclui-se que a Educação Integral, na perspectiva da Educação Popular em destaque, pode favorecer o debate relativo a esse fenômeno, constituindo-se em uma forte contribuição para a superação da realidade denunciada.

Parafraseando Freire, “a pedagogia libertadora é um convite revolucionário ao novo, a um novo *que fazer* pedagógico, implicando repensar a função do educador”³⁷.

Pode-se pensar que a Educação Integral na perspectiva da Educação Popular possa assumir essa radicalidade libertadora proposta pelo mestre Paulo Freire.

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Outro ao meu lado: Algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensara partilha do saber e a educação de hoje. In MOLL et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 46-81.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 9. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. A Educação na Cidade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

³⁷ FREIRE, Paulo. Ação Cultural para Liberdade e outros escritos, 9ª edição: Paz e Terra, 2001.

_____. Pedagogia do oprimido. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. Educação como prática da liberdade. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos ... [et al]. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94 – 105.

LEITE, Lúcia alvarez et al. (Org.). Educação Integral e Integrada: Módulo II – desenvolvimento da educação integral no Brasil. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação - TEIA, 2010.

MACEDO, Neuza Maria Santos et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In MOLL et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.413-423.

MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral -Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>

_____. (Org) Educação Integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília : Ministério da Educação, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em:http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

SILVA, Cláudio Aparecido. O arranjo educativo local: a experiência de Apucarana (PR). In MOLL et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 368-379.

***PARTE II - EDUCAÇÃO DO CAMPO TERRITÓRIO E
SABERES***

A CONTRIBUIÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PARAÍBA

Arlene Maria de Oliveira Chaves³⁸

Kamila Karine Silva Wanderley³⁹

Maria do Socorro Xavier Batista⁴⁰

Introdução

O presente artigo visa apresentar um balanço parcial da pesquisa “Movimentos Sociais, Estado e Políticas de Educação do Campo: contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a construção da Educação do Campo na Paraíba” - PIBIC/UFPB/CNPq (2014-2015), referentes ao período de agosto de 2014 a janeiro de 2015, que conta com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. O projeto divide-se em dois planos de trabalho: 1) Contribuição do MST para a Educação do Campo nos assentamentos Zumbi dos Palmares e Tiradentes em Mari/PB; e 2) Atuação do MST na conquista e execução dos programas de Educação do Campo: caso do PRONERA na Paraíba.

A pesquisa é de cunho qualitativo e tem como objetivo investigar a contribuição do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) na luta por políticas de educação para as populações que vivem no campo, suas concepções e práticas educativas, tendo como referência sua atuação no estado da Paraíba. As atividades realizadas nesta primeira etapa da pesquisa foram: levantamento bibliográfico, leituras, discussões e fichamentos, bem como a análise de documentos e das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram realizadas com os/as seguintes Militantes do MST: Viviane Domingues e José Roberto, coordenadores do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (outubro de 2014); Adarlam Tadeu da Silva, coordenador do Setor de Agroindústrias (janeiro de 2015); Gilmar Felipe

³⁸ - Curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo - bolsista PIBIC/UFPB/CNPq - arlenechaves@hotmail.com

³⁹ - Curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo; bolsista PIBIC/UFPB/CNPq - kamilakarinesw@hotmail.com

⁴⁰ Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/CE - socorroxbatista@gmail.com

Vicente, coordenador do Setor de Formação (dezembro de 2014 e fevereiro de 2015); Obede Guimarães (novembro de 2014); Lucinaldo P. da Silva, assentado que participou do processo de luta no assentamento Zumbi dos Palmares (2012), entre outras entrevistas a militantes e egressos/as dos cursos realizados via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as quais estão sendo realizadas através de ferramentas de comunicação virtuais devido às distâncias físicas dos sujeitos da pesquisa e pesquisadoras. O objetivo dessas entrevistas foi o de conhecer as ações do Movimento no estado, suas concepções e práticas educativas nestes processos.

As transcrições dessas entrevistas possibilitaram a análise dos discursos partir das bibliografias que contemplam as seguintes temáticas: Pedagogia Socialista; Educação do Campo e suas políticas governamentais, bem como as especificidades do homem do campo, seus saberes e valores; Reforma Agrária no Brasil e a trajetória do MST no estado da Paraíba.

Destacamos também o registro audiovisual do 25º Encontro Estadual do MST na Paraíba no qual aconteceu a comemoração dos 30 anos do MST na Paraíba, realizado no Assentamento 1º de Março, no município de Pitimbu/PB, de 18 a 20 de dezembro de 2014. Na ocasião foi realizada análise de conjuntura agrária e política, discussão sobre Reforma Agrária Popular e dos desafios e estratégias do MST, como também sobre agroecologia frente ao modelo de produção do agronegócio.

Para desenvolver os objetivos propostos pelo artigo, o texto foi organizado da seguinte forma: Introdução; a primeira parte apresenta a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por Educação na segunda parte discorre sobre a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais nos anos de 2014 e 2015 na Paraíba; já na terceira parte apresenta como nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e os cursos realizados a partir da demanda do MST e de outros movimentos sociais do campo no estado da Paraíba; e por fim traz algumas considerações e as referências bibliográficas apresentadas.

A luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por Educação

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é fruto do processo histórico de resistência dos trabalhadores/as do campo contra a expropriação, a expulsão de suas terras, a exploração do trabalho que desencadeou em todos os

estados do Brasil várias mobilizações dos trabalhadores/as do campo durante a ditadura militar, no final dos anos 1970, período de repressão, violência e de grandes mudanças na economia e na política.

Assim sendo, o MST que se gestou nas mobilizações no Sul, no final dos anos de 1970 e foi formalizado no ano de 1984, no primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel no Paraná, momento em que deliberou sobre a sua organicidade, objetivos e linha política. Esse movimento se estende a quase todos os estados do Brasil e se articula internacionalmente através da Via Campesina. Entre seus objetivos destacam-se a luta pela reforma agrária, por uma sociedade justa e igualitária, colocando-se contra o projeto de sociedade capitalista. O MST utiliza diversas estratégias de luta e de mobilização tais como: encontros, congressos, marchas, vigílias, atos públicos, ocupação de prédios públicos e propriedades improdutivas e/ou sem função social, organizando os trabalhadores rurais para reivindicar seus direitos sociais junto ao Estado, trazendo para o cenário nacional o debate sobre a reforma agrária. Além disso, denuncia a situação de exclusão, desigualdade e miséria de milhões de brasileiros, ganhando visibilidade na cena política buscando conquistar o apoio da sociedade e de outros movimentos sociais com o intuito de se fortalecer e dar continuidade a sua luta.

A partir das ocupações e o crescente número de acampamentos, o MST viu a necessidade de lutar por educação para as crianças, inicialmente, por isso em 1987 cria o setor de educação para pensar e realizar ações de educação. O movimento construiu a sua própria pedagogia nas experiências educativas ao longo dos anos nos acampamentos e assentamentos. Os princípios de sua concepção de educação estão fundamentados em matrizes pedagógicas, que se fundamentam na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, no pensamento socialista e na Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004, p. 14).

Os diferentes movimentos sociais que lutam por reforma agrária se articularam nos anos finais de 1990 e pautaram a educação para as populações que vivem no campo, historicamente excluídas das políticas educacionais, na expectativa de que a educação seja uma ferramenta fundamental de um projeto de emancipação social e política, como destacam Martins, Wanderley e Batista (2013, p.10).

A educação é essencial para formação humana, para possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos que fortaleçam os

conhecimentos acumulados das experiências dos sujeitos. A educação ocorre em vários territórios, nos espaços sociais e na escola. Na escola a educação tem intencionalidades que historicamente tem se aliado aos interesses dominantes contribuindo para a hegemonia das elites, se instrumentalizando para a formação da força de trabalho na perspectiva do capital. Mas os movimentos sociais compreendendo a importância da educação no fortalecimento da identidade, do território, no desenvolvimento de conhecimentos e técnicas que possibilitem viver e avançar na construção de outra sociabilidade, de vivências e práticas emancipatórias defendem uma educação e uma escola que no seu fazer pedagógico faça essa territorialidade avançar.

As concepções de educação defendidas pelos movimentos são frutos das várias experiências educativas no seio dos movimentos e nos territórios camponeses conquistados nas lutas por reforma agrária, por direitos, por liberdade, pela vida. Assentadas em princípios educacionais da pedagogia libertadora de Paulo Freire, do pensamento socialista e da pedagogia do movimento (CALDART, 2004) as proposições da Educação do Campo contemplam a defesa da emancipação e autonomia como fins, o respeito e a valorização das culturas (valores, conhecimentos, formas de produção, modos de vida, artefatos e manifestações artísticas) que dão sustentação à vida coletiva dos diferentes grupos que vivem nos diferentes territórios camponeses: espaços da floresta, agricultura familiar, assentamentos, ribeirinhos, quilombos, áreas indígenas...).

Nos momentos de luta e conquista de terra, os movimentos reivindicam o acesso à educação e à escola que deverá oferecer atividades complementares assegurando condições de aprendizagem aos estudantes que estão em acampamentos e em assentamentos. Também reivindicam formação inicial e continuada de professores que proporcione aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante como parte do cumprimento do direito à educação.

No percurso do movimento Por uma Educação do campo, várias foram as conquistas, tanto do ponto de vista da sociedade civil e das diferentes organizações que empreendem as lutas e interesses dos camponeses em pautar a educação em suas lutas, quanto do ponto de vista da inclusão da educação do campo nas pautas dos governos, do reconhecimento do direito universal, porém, respeitando a

diversidade econômica e cultural daqueles que garantem a reprodução da vida através do trabalho no campo inserindo suas propostas nas definições legais do ordenamento jurídico da educação.

Na luta por educação o MST buscou alianças e articulações com diversos movimentos e instituições responsáveis pelas políticas de educação, como exemplo as Universidades Públicas, A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a fim de reivindicar, discutir e propor políticas de educação que garantissem o direito à educação, mas que ao mesmo tempo garantissem o direito à diversidade que caracteriza os diferentes povos do campo. Durante treze anos o Movimento Por uma Educação do campo vem se mobilizando e várias foram as conquistas e avanços no tocante ao direito à educação com a oferta de educação escolar, de experiências e práticas, das definições políticas e de marcos normativos e de programas voltados para a Educação do Campo.

A Educação do Campo surge como um novo prisma de educação e a luta histórica, local e global, dos movimentos e organizações sociais tem a educação popular como fundamento do projeto de educação para os povos do campo. A construção da educação popular do/no campo faz parte da trajetória de luta e resistência das classes populares do campo. Sendo formuladas, a partir daí, novas concepções e práticas educacionais que tem fomentado políticas públicas específicas para o campo.

Atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais nos anos de 2014 e 2015 na Paraíba

No Estado da Paraíba atualmente 80 assentamentos são acompanhados pelo MST. Vejamos na tabela abaixo a relação de acompanhamento de assentamentos da reforma agrária na Paraíba e o quantitativo de acompanhamento realizado pelo MST.

Tabela 1– Relação de acompanhamento de assentamentos da reforma agrária na Paraíba

Total de municípios no estado/PB	223
Total de assentamento de reforma agrária no estado/PB	302
Total de famílias assentadas da reforma agrária no estado/PB	14.281
MST/PB em Números	
Municípios de atuação	40
Total de assentamentos acompanhados pelo o MST	80
Total de famílias assentadas acompanhadas pelo MST	3.987
MST/PB em %	
Municípios de atuação	18%
Assentamentos acompanhados peloMST	26%
Famílias assentadas acompanhadas pelo MST	28%

Fonte: Secretaria Estadual do MST/PB e INCRA/PB (2014).

A organicidade do Movimento no Estado é considerada o fio condutor para o desenvolvimento dos acampamentos e/ou assentamentos. Segundo informações disponibilizadas pela Secretaria Estadual do MST/PB, o movimento no Estado está dividido em 05 (cinco) polos regionais, sendo que cada um deles está dividido por brigadas e o número delas pode variar de acordo com a quantidade de assentamentos na região. As brigadas são, portanto, subdivisões dos polos regionais do Movimento, os quais são os seguintes: Patativa do Assaré (Sertão), Juazeiro (Sertão/Vale do Piancó), Zé Marculino (Cariri), Caetés (Curimataú) e João Pedro Teixeira (Zona da Mata/Várzea). Cada polo é coordenado por dois dirigentes (uma mulher e um homem), e cada brigada é coordenado por um dirigente (sendo uma mulher ou um homem). Juntos, dirigentes de polos e brigadas constituem a direção regional de cada polo. A direção Estadual é composta por um ou dois representantes de cada direção regional e por um ou dois representantes de cada setor do movimento no Estado.

No ano de 2015, o MST tem investido no nível intelectual da formação de militância e lideranças do campo na Escola Nacional Florestan Fernandes (Guararema-SP). A Secretaria Estadual do MST/PB destaca este e outros avanços, como o trabalho de militantes na solidariedade internacional.

Diversos são os projetos em fase de execução pelo Movimento na área social, a exemplo do projeto de construção de cisternas, o Programa “Minha Casa Minha Vida” pela modalidade rural e articulação de parceria com Instituto Federal da Paraíba (IFPB) para construção de agroindústria nos assentamentos.

No Estado destaca-se o aumento na quantidade de assentamentos e acampamentos que surgem na Paraíba. Segundo matéria recente no site do jornal “G1 Paraíba”, de janeiro de 2015, os Sem-Terra chegam a esperar mais de 20 anos para serem assentados. Em setembro de 2014, o MST interditou quatro rodovias federais que cortam o território paraibano. O intuito era pressionar o INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária) quanto ao andamento das desapropriações de área de Reforma Agrária.

No Setor de Educação, existem cinco grandes metas de ações a serem desenvolvidas e acompanhadas a partir de 2014 e seguindo em 2015, as quais são as seguintes: 1) Programa Brasil Alfabetizado, com 130 turmas (aplicação dos métodos “Sim, eu Posso”⁴¹, e Círculo de Cultura⁴²); 2) Escolarização, com 31 turmas; 3) Encontro dos Sem Terrinhas (revezamento de encontros por polos e Estadual); 4) Educação Básica (acompanhamento de escolas em área de assentamento e da construção de escolas nos assentamentos Oziel Pereira, no município de Remígio, e

⁴¹Yo, sípuedo (“Sim, eu posso”) é um método de alfabetização inspirado na ampla campanha de alfabetização desenvolvida em Cuba, em 22 de dezembro de 1961, decretando território livre do analfabetismo. O método cubano foi desenvolvido pelo Instituto Pedagógico Latino Américo e Caribenho (IPLAC), no ano de 1999, por um grupo de profissionais de educação sob a coordenação da doutora Inés Relys Diaz. Lançado em 2002, o método está disponível em português, inglês, francês, crioulo, espanhol e outros adaptados às características sociais, linguísticas e culturais de cada país. (Excerto do guia metodológico do método de alfabetização “Sim, eu posso!”).

⁴²Círculo de Cultura é uma ideia que substitui a de turma de alunos ou a de sala de aula. Visa promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, oprimido, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros. (Excerto do artigo O Círculo de Cultura da Incubadora de Empreendimentos Solidários - INCUBES UFPB – João Pessoa. Disponível em:

<<http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%ADrculo_de_cultura#cite_note-1>> Acesso em 17/01/2015).

Nova Vida I, em Souza, fruto de mobilização realizada no Centro Administrativo do Estado); 5) o II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - II ENERA no ano de 2015.

Domingues (2014), coordenadora do Setor de Educação, chama atenção de um entre vários desafios do setor:

Embora se fale e conheça a Pedagogia do Movimento, a dificuldade é implementar essa Pedagogia. Por exemplo, tem esses cursos, mais o governo quer realizar as formações do jeito deles com os nossos educadores. Ou seja, só a localidade de área de assentamento, conseguimos os alunos, mas na hora “H” o conteúdo não é nosso. (Viviane Domingues - Coordenadora do Setor de Educação do MST)

A militante enfatiza as dificuldades que permeiam as relações com o Governo do Estado, principalmente no que se refere às formações que deveriam ser coordenadas pelo Movimento para formar os educadores de suas áreas. Neste sentido, são sinalizados pelo Setor de Educação três elementos centrais em termos educacionais: a luta pela transformação social, a formação de militantes e a relação entre trabalho e educação.

O Programa de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o MST no estado da Paraíba

O Pronera foi forjado na luta por educação nas áreas de reforma agrária, a partir da identificação da necessidade de formar educadores/as de acampamentos e assentamentos, em nível nacional, com a perspectiva de ensino pautada na luta pela reforma agrária. A partir daí, o MST iniciou uma mobilização em várias universidades do país a fim de discutir essa necessidade e tentar construir possibilidades de criação de um curso de licenciatura em Pedagogia.

Em 1997, para marcar todo esse percurso de lutas e mobilizações, foi realizado o 1º Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA). De lá surgiu um grupo de trabalho para discutir as necessidades no campo da Educação, nas áreas de reforma agrária. O grupo era formado pelo Setor de Educação do MST e por cinco universidades brasileiras: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). CHAVES (2013, p.06)

No princípio, o compromisso era formar para a Educação de Jovens e Adultos e tornar possível a conclusão do ensino fundamental de muitos educadores/as. Porém, o projeto educativo do Movimento ia mais além: formar em níveis médio e superior seus educadores/as.

Ainda de acordo com Chaves (2013, p. 07), as universidades tiveram e ainda têm um papel fundamental nesse processo, pois iniciaram o debate, dentro de seus “muros”, de organização de um programa que atendesse essa demanda. Assim nasceu esse Programa, em 1998, como uma conquista dos movimentos sociais do campo e contando com um esforço forte e comprometido do MST, o qual destacava que a ideia inicial era atuar em quatro linhas: Educação de Jovens e Adultos, Escolarização, Formação Técnica e Produção de Materiais. O objetivo inicial foi tomando proporções maiores ao longo dos anos, apesar de inúmeros entraves encontrados.

No território paraibano, segundo dados do INCRA, no período compreendido entre os anos 1999 a 2012, foram realizados diversos cursos através do Pronera: 1) EJA: Alfabetização/Escolarização – 05 turmas; 2) Cursos técnicos (nível médio) – 11 turmas; 3) Cursos de graduação (nível superior) – 04 turmas; 4) Nível especialização (Residência Agrária).

No momento atual está em curso uma turma em nível de especialização em Capacitação e Desenvolvimento em Tecnologias Sociais Sustentáveis no Semiárido Paraibano, promovido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em parceria com o Instituto Nacional do Semiárido (INSA), o qual está em fase de finalização. Há também uma turma de nível superior em História pela UFPB, com a primeira etapa realizada e aguardando recursos financeiros para a execução da sua segunda etapa; bem como um projeto aprovado para uma turma de licenciatura em Pedagogia também em parceria com a UFPB, aguardando liberação de recursos para seu início.

É importante dizer que em 2010, ao final do Governo Lula, foi criado o Decreto nº. 7.352, que Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o qual, teoricamente, transformava o Programa em uma política pública para a Educação do Campo. Contudo, a legislação não tem sido posta em prática dentro dos fins legais, haja vista as grandes dificuldades na realização e manutenção dos cursos por falta de recursos financeiros

garantidos ao Programa; o que não o faz ser reconhecido, na prática, como política por não ter recursos próprios.

Considerações Finais

O projeto “Movimentos Sociais, Estado e Políticas de Educação do Campo: contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a construção da Educação do Campo na Paraíba”, que deu vida à pesquisa de abordagem qualitativa, nos apresenta resultados parciais do período compreendido entre agosto de 2014 e janeiro de 2015 a partir dos dados coletados e analisados, os quais direcionam para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra a importância da sua atuação para a conquista de assentamentos, como também na execução dos programas de Educação do Campo e na formação de militantes e de educadores/as das escolas das áreas de reforma agrária.

Vale destacar a ênfase dada por parte dos sujeitos da pesquisa ao MST quando da realização das entrevistas semiestruturadas, apontando a contribuição desse movimento social do campo para que a garantia do direito à Educação seja efetivado para as populações residentes no campo e atenda as suas especificidades.

Daí, podemos considerar que a atuação do movimento social do campo, partindo da análise de categoria, é muito rica na construção de um projeto de educação que garanta o direito dos povos do campo ao acesso e permanência na escola, pautando um projeto educacional dentro da proposta formativa com bases na Pedagogia Socialista e no embate à opressão, solidificando assim, uma proposta pedagógica que sirva à formação dos trabalhadores/as do campo e se contrapondo ao modelo urbanizado e opressor de educação.

Referências

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos Sociais, Estado e Políticas de Educação do Campo: contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a construção da Educação do Campo na Paraíba**. Plano de trabalho PIBIC/UFPB/CNPq (2014-2015). João Pessoa-PB.

BRASIL. Poder Executivo. **Decreto nº. 7.352**, de 04 de novembro de 2010.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.in: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Organizadoras) **Contribuições para a construção de um**

Projeto de Educação do Campo. Brasília-DF, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5). Disponível em:

<http://www.nead.org.br/index.php?acao=artigo&id=27>.

CHAVES, Arilene Maria de Oliveira. **Educação do Campo: as ações pedagógicas dos egressos do curso Pedagogia da Terra - UFC, no Assentamento 25 de Maio, Madalena-CE.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013. 30p. Projeto de Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. UFC.

DOMINGUES, Viviane: entrevista [setembro, 2014]. Secretaria do MST-João Pessoa-PB. Entrevista concedida para pesquisa “Movimentos Sociais, Estado e Políticas de Educação do Campo: contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a construção da Educação do Campo na Paraíba”.

FOSCHIERA, Atamis Antonio. **Um olhar sobre os Movimentos Sociais no Campo no Brasil.** Interface, Portal Nacional/TO, V1, n1, p.77-85, maio 2004. Disponível em: <http://revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/viewFile/323/221>.

MARTINS, L. F.; WANDERLEY, K.K. dos Santos; BATISTA, M. S. X. **Mapeando territórios da Educação do Campo nos Assentamentos Rurais da Paraíba.** In: Anais VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária, em 2013. ISBN: 978-85-237-0718-7. UFPB, João Pessoa/PB.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

ROBERTO, José: entrevista [setembro, 2014]. Secretaria do MST-João Pessoa-PB. Entrevista concedida para pesquisa “Movimentos Sociais, Estado e Políticas de Educação do Campo: contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a construção da Educação do Campo na Paraíba”.

SILVA, Adarlam Tadeu: entrevista [janeiro, 2015]. Secretaria do MST-João Pessoa-PB. Entrevista concedida para pesquisa “Movimentos Sociais, Estado e Políticas de Educação do Campo: contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a construção da Educação do Campo na Paraíba”.

VICENTE, Gilmar Felipe: entrevista [dezembro, 2014]. Encontro Estadual do MST na Paraíba, Pitimbu/PB. Entrevista concedida para pesquisa “Movimentos Sociais, Estado e Políticas de Educação do Campo: contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a construção da Educação do Campo na Paraíba”.

<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2015/01/espera-por-assentamento-na-paraiba-pode-chegar-20-anos-diz-incra.html>. Acesso em: 19 de janeiro de 2015.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA TIRADENTES - MARI/PB

Edmilson da Silva Cabral⁴³

Luciélcio Marinho da Costa⁴⁴

Introdução

A presente pesquisa trata-se de uma abordagem sobre o ensino de Ciências Naturais na escola do campo, tendo como campo empírico a Escola Tiradentes, localizada no Assentamento Tiradentes, Mari-PB. É parte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Graduação em Ciências Naturais, na modalidade à distância, pela Universidade Federal da Paraíba, no ano de 2014. Partiu-se de uma questão norteadora que nos instiga, a saber, quais as contribuições da escola do campo para a efetivação de uma aprendizagem significativa no ensino de Ciências Naturais na Escola Tiradentes?

A escolha do referido objeto surgiu a partir da curiosidade de se fazer uma análise sobre as possíveis contribuições da escola do campo para o ensino de Ciências Naturais, haja vista as possibilidades que a localização da escola pode proporcionar na efetivação de vivências práticas nas aulas de Ciências, o que potencializa a concretização de uma prática pedagógica que oportunize a aprendizagem significativa.

Pode-se destacar, ainda, a importância de se perceber que apesar das dificuldades vivenciadas pelos indivíduos que habitam no campo e frequentam a escola do campo, é imprescindível o desenvolvimento de uma aprendizagem que esteja voltada para a formação plena do cidadão, colocando-o como autor de sua própria história e participante ativo de transformações no meio social em que se encontra inserido.

Para que o ensino ministrado nas salas de aula tenha um valor significativo aos educandos é necessária à inserção de temas relevantes do seu cotidiano no planejamento, pois quando se trabalha com propostas dessa natureza o aluno se envolve na aula, participa, aprende e tem condições para disseminar no seu cotidiano os conhecimentos adquiridos na escola, já que a mesma busca a formação

⁴³Professor da Educação Básica Municipal em Bayeux/PB - edmilson_cabral@hotmail.com

⁴⁴ Professor Dr. CE/UFPB - leomarinhosufpb@gmail.com

integral do cidadão e a sua preparação para a vida futura é impossível se construir uma formação sólida se distanciando da realidade vivenciada pelo estudante.

O ensino de Ciências Naturais na escola do campo se enriquece de inúmeras contribuições pedagógicas, pois na realidade do campo os alunos têm todas as possibilidades de contato direto com o conteúdo ministrado, como: tipos de solo, partes da planta, tipos de plantas, fazes de preparação do solo para a agricultura, a criação de animais etc.

Às vezes tornar-se difícil proporcionar esse contato direto na zona urbana. Não há como comparar uma aula explicativa dentro da sala com uma aula onde o educando poderá tocar, ver e analisar o conteúdo, isso tornaria o ensino significativo e de qualidade, no qual o aluno seria agente ativo na construção do seu conhecimento e levaria as várias utilidades desse conhecimento para o seu dia-a-dia.

Com o propósito de compreender esse processo foi definido como objetivo geral da pesquisa, analisar as possibilidades oferecidas pela escola do campo para o ensino de Ciências Naturais na Escola Tiradentes. Como específicos, caracterizar o ensino de Ciências Naturais na Escola Tiradentes, identificar as contribuições de vivências cotidianas para a aprendizagem no ensino de ciências naturais e mostrar a importância das escolas do campo na formação dos indivíduos.

O embasamento teórico da pesquisa faz uma abordagem sobre o ensino de ciências na atualidade, a aprendizagem significativa, aponta as contribuições de Paulo Freire para o processo de educação popular e analisa a perspectiva de constituição da identidade dos povos camponeses sob a luz da educação do campo, apoiando-se em autores como ARROYO e FERNANDES (1999), CALDART (2003), COSTA (2010), entre outros pesquisadores.

A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, definindo-se com fins de pesquisa descritiva. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram os alunos regularmente matriculados e que frequentam o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, na referida instituição de ensino. No total foram entrevistados vinte e quatro alunos, sendo seis de cada série, todos moradores do assentamento, com idade entre onze e dezenove anos, oito pertencentes ao sexo masculino e dezesseis ao sexo feminino. A escolha da referida população amostral justifica-se pelo fato de se poder

analisar o fenômeno estudado através das respostas apresentadas pelos sujeitos que vivenciam em seu cotidiano a prática do ensino de Ciências na escola do campo.

Os dados da pesquisa de campo foram coletados através da apresentação de questionários padronizados com perguntas fechadas educandos supracitados, com o objetivo de analisar as possíveis contribuições que a escola do campo pode oferecer para uma aprendizagem significativa no ensino de Ciências. O questionário foi estruturado por quatro questões objetivas, em que os alunos responderam sim ou não, a partir de suas concepções enquanto aprendizes e baseados em suas vivências diárias enquanto sujeitos do campo e alunos de Ciências, que se encontram em processo de formação.

Conforme Costa (2010), a história da Escola Tiradentes está intrinsecamente ligada à luta por reforma agrária, emergindo da necessidade de se ter uma escola para atender aos filhos dos camponeses acampados, a partir do momento da formação do acampamento, em setembro de 1999. Ainda em fase de acampamento, a escola começou a funcionar precariamente em uma fábrica de alimentos, mudando-se em seguida para um galpão próximo ao acampamento e posteriormente se instalou na antiga casa da fazenda ocupada.

A estrutura funcional da escola conta com 198 alunos matriculados, sendo 111 no turno da manhã e 87 no turno da tarde, distribuídos nas nove séries do Ensino Fundamental. O quadro de professores é formado por 12 profissionais, todos com formação pedagógica em nível superior.

A infraestrutura física constitui-se de 06 salas de aula, sala de supervisão, sala para professores, bebedouros, cantina, almoxarifado e cozinha. Os recursos didáticos presentes na instituição e disponíveis para uso são: retroprojetor, máquina de xérox, vídeo cassete, kits didáticos, computador, TV, microsystem, mimeógrafo, projetor de slides, álbum seriado, jogos educativos e aparelho de DVD, adquiridos com recursos financeiros repassados à escola pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, gerenciados pelo Conselho Escolar.

O Ensino de Ciências na Atualidade

A ação do professor deve direcionar-se totalmente para a aprendizagem dos alunos. Não existe um trabalho de ensino se os alunos não aprendem. Dessa maneira, é necessário que o professor tenha consciência de que sua ação durante o ensino é

responsável pela ação dos alunos no processo de aprendizagem. “O ensino deve potencializar a aprendizagem. Ensino e aprendizagem precisam ser entendidos como uma unidade, dois lados de uma mesma moeda, duas faces de uma mesma aula” (CARVALHO et. al, 2009, p. 10).

Ao referir-se ao ensino de Ciências Naturais nos dias atuais é imprescindível identificar as contribuições desta área do conhecimento para a formação dos cidadãos. Delizoicov et. al (2009, p. 34), afirma que,

Juntamente com a meta de proporcionar o conhecimento científico e tecnológico à imensa maioria da população escolarizada, deve-se ressaltar que o trabalho docente precisa ser direcionado para sua apropriação crítica pelos alunos, de modo que efetivamente se incorpore no universo das representações sociais e se constitua como cultura.

Para o autor, a atuação docente deve proporcionar ao educando a capacidade de apropriar-se do conhecimento de maneira plena, capaz de levar o indivíduo ao amadurecimento crítico, baseado na ética e com condições de participação social. Mas, diante disso, poucas mudanças podem ser observadas nas salas de aula, onde, na realidade, persistem velhas práticas. “As novas teorias de ensino que fornecem a base para a reflexão sobre o ensino de ciências, mesmo que difundidas e debatidas entre educadores e pesquisadores, continuam distante de grande parte de nossa educação fundamental” (PORTO; RAMOS & GOULART, 2009, p. 21).

Na análise dos autores percebe-se que, mesmo o ensino de ciências naturais sendo algo relativamente novo no âmbito escolar brasileiro, a sua trajetória vem sendo marcada por diversas tendências que são facilmente expressadas nas salas de aula. De acordo com Morais e Andrade (2009, p. 6),

Ensinar Ciências pode ser um desafio, mas é também oportunidade de grandes realizações para o educador, que tem a chance de proporcionar ao estudante ganhos conceituais, procedimentais e atitudinais que poderão perdurar por toda a sua vida, influenciando decisões cotidianas e até mesmo escolhas profissionais.

Para os autores, a docência na área de ciências, é uma oportunidade potencializadora para a contribuição na formação de cidadãos capazes de transformar a realidade do meio social onde se encontram inserido, onde os professores podem levar seus alunos a serem agentes ativos na construção de sua cidadania, na luta pela efetivação de seus direitos e no cumprimento efetivo de seus deveres pela constante busca de uma sociedade menos excludente.

Um curso de Ciências, mesmo que contextualizado no Ensino Fundamental, não pode ter como objetivo a simples transmissão de informações, por mais corretas que sejam, pois isso comprometeria a compreensão do que é a própria ciência como empreendimento humano. Os alunos que levados a memorizar fatos, informações e termos técnicos desenvolverão uma noção de ciência como se ela fosse uma compreensão segura, imutável e indiscutível, consequência inevitável do uso da “razão pura”, o que limitará seu aprendizado em etapas posteriores de estudos assim como atuação social (BIZZO, 2009, p. 22).

Pelo prisma do autor, o fato da formação em Ciências está sendo voltada para o ensino fundamental não pode deixar de proporcionar aos educandos uma aprendizagem significativa, levando-os a buscar novos horizontes do conhecimento, interagindo com o meio social e cultural onde estão inseridos, realizando diferentes tipos de pesquisas e analisando as transformações ocorridas nas maneiras de ensinar e aprender, ou seja, as modificações na forma como se constrói o conhecimento atualmente.

Educação do Campo: desafios e possibilidades na constituição da identidade dos povos camponeses

O campo brasileiro, sobretudo ao final da segunda metade do século passado, se expressa na força da luta dos movimentos sociais e passa por consideráveis mudanças e incorporou uma dinâmica diferenciada da perspectiva do atraso com que era vista as pessoas como ignorantes e, portanto, desmerecedora de políticas públicas por parte do Estado. Por meio da luta dos movimentos sociais o campo passa a ser pensado como espaço de vida, de construção de identidades, da agricultura familiar camponesa, de saberes e de valores múltiplos (COSTA, 2010, p. 38).

Com o passar do tempo e com o constante crescimento dos movimentos sociais do campo os indivíduos camponeses veem gradativamente o processo de construção de sua identidade ganhando força, assim como ressalta Costa (2010, p. 39), a identidade camponesa vincula-se às suas “lutas” e às reivindicações dos movimentos sociais por direitos, sobretudo a uma educação compatível com sua diversidade cultural, ancorada na temporalidade e nos saberes próprios de cada

povo que tem no campo o seu lugar de vida, de cultura, de produção, de moradia e de lazer.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2003, p. 66).

Na visão da autora somente com a participação efetiva dos sujeitos do campo na constituição de suas escolas, as tornarão reflexo de suas culturas e assim contribuirão com o processo de formação de suas identidades camponesas, introduzindo nas instituições o jeito de organização do campo.

[...] a Educação do Campo, diferente do modelo neoliberal de educação, contribui com a construção de uma memória coletiva, do resgate da identidade do homem do campo por meio da educação junto às crianças, jovens e adultos, criando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos, glebas, patrimônios, seringais ou comunidades quilombolas (FERREIRA & BRANDÃO, 2011, p. 12).

Na busca pela constituição da identidade do homem do campo através da educação, Caldart (2003, p. 67) explicita que são os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais. Por sua vez são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e, aos poucos, vão transformando este direito também em um dever (dever de lutar pelo direito), que então se consolida em modo de vida, visão de mundo: escolas no e do campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo.

Pensando em uma educação emancipadora realizada na escola do campo, é importante destacar-se o papel do educador na formação dos sujeitos, identificando as contribuições do professor na consolidação da identidade do homem e da mulher do campo, nessa perspectiva de analisar o papel do docente Arroyo e Fernandes (1999, p. 15-16) enfatizam que

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de

trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto.

O papel do educador diante da transformação social almejada atualmente é proporcionar ao aprendiz as condições necessárias para uma atuação responsável na sociedade, e para que esse objetivo se concretize é fundamental o olhar minucioso às necessidades dos educandos com o intuito de instigá-lo ao crescimento acadêmico, profissional e humano.

Apresentação dos resultados

Através da realização da pesquisa de campo na Escola Tiradentes, apresenta-se a seguir os resultados obtidos com a finalização deste procedimento, discute-se os dados coletados, fazendo uma ligação entre a questão norteadora desse estudo com o propósito de responder aos objetivos definidos para esta pesquisa. No primeiro momento foi analisado o gênero dos indivíduos entrevistados, sendo na grande maioria (65%) do sexo feminino e apenas (35%) do sexo masculino, essa diferença entre os gêneros não implica de forma negativa na pesquisa, muito pelo contrário, apenas enriquece e contribui significativamente na análise de uma perspectiva de estudo da distribuição dos gêneros no ambiente escolar de campo.

Sobre a idade dos alunos que participaram da pesquisa, tivemos 33% com a idade de treze anos, 29% com doze anos, as idades de quatorze e quinze anos apresentam o mesmo percentual de indivíduos que representam 13% cada. Ainda tem-se 8% com dezessete anos e a maior idade encontrada entre os discentes participantes foi dezoito anos com uma representação de 4%.

Essa distribuição de idades remete uma análise da realidade escolar brasileira na atualidade, onde a grande maioria dos jovens ainda está saindo do ensino fundamental muito tarde, afetando a continuação de seus estudos no ensino médio e superior, mas se faz necessária a observação das condições que acarretam ou influenciam esse acontecimento, sejam elas nas esferas culturais, econômicas, religiosas, sociais, etc.

Através de conversas informais durante a aplicação dos questionários os alunos participantes da entrevista expressaram a felicidade e satisfação de poder

estudar em uma escola próxima de casa e que faça parte do meio social em que eles estão inseridos, que é o assentamento, essa conquista potencializa a constituição da identidade dos camponeses assentados, pois segundo Costa e Costa (2013, p. 96), “a proposta de educação que os movimentos sociais acreditam colaborar para uma mudança qualitativa a favor do homem do campo é aquela que antes de tudo leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo”.

A primeira indagação abordada no questionário utilizado para a coleta dos dados, perguntou aos discentes se na disciplina de Ciências são realizadas aulas práticas de campo, como por exemplo, o trabalho com hortas e/ou contato direto com a natureza. A maioria dos participantes, representando 83% dos indivíduos, afirmaram que as aulas práticas estão presentes no ensino da disciplina e os outros 17% disseram que não existem aulas práticas.

É importante enfatizar que o trabalho com aulas práticas acontece na escola de forma efetiva, tendo seus registros por meio de fotos e projetos desenvolvidos pela instituição, aqui a informação se dar pelo prisma da maioria dos alunos que convivem diariamente com essa realidade no ambiente escolar e constituem o processo de concretização de suas identidades através da aprendizagem significativa por meio de conhecimentos práticos realizados na escola e aplicados no cotidiano.

Nessa etapa do questionário foi possível retomar-se a um dos objetivos específicos desse estudo, onde se propôs caracterizar o ensino de Ciências, essa caracterização se torna possível através das afirmativas dos sujeitos participantes do processo de coleta de dados, aqui se vê a constituição de uma prática pedagógica que caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades práticas inserindo as possibilidades encontradas no campo no processo de construção de conhecimentos significativos para os aprendizes.

Na segunda questão perguntou-se se esse tipo de atividade prática que oportuniza o contato direto com o meio em que os próprios educandos encontram-se inseridos contribui para o melhoramento da aprendizagem em Ciências. A referida questão obteve 100% de afirmativa dos entrevistados, pois de acordo com os mesmos as atividades práticas refletem de forma positiva na aprendizagem,

dando sentido aos diversos temas que formam o currículo da disciplina de Ciências através da vivência com uma diversificada metodologia de ensino.

O processo de construção de conhecimentos envolve uma série de fatores que influenciam sua concretização, daí a necessidade da realização de um planejamento eficaz que promova um reflexo positivo no conhecimento dos alunos, como vem ocorrendo na escola campo. É importante ressaltar que o êxito do processo educativo é reflexo do compromisso assumido pelos indivíduos que fazem parte da instituição, buscando transformar a realidade educacional através da ação no cumprimento de sua cidadania.

A presente questão permite a análise de mais um dos objetivos específicos desta pesquisa, com o propósito de identificar as contribuições de vivências cotidianas para a aprendizagem, obteve-se como resposta a total afirmação de que as experiências práticas vividas no cotidiano dos alunos permitem um reflexo positivo na aprendizagem dos mesmos, vivências estas que podem se referir aos aspectos sociais, culturais, econômicos e/ou religiosos do meio social ao qual pertençam.

Partindo para a terceira pergunta proposta, os participantes da pesquisa responderam se a inter-relação existente entre os temas trabalhados em Ciências e o campo ajuda a tornar a aprendizagem mais significativa. Mais uma vez 100% dos entrevistados responderam que sim, isso mostra que existe uma relação íntima entre o ensino de Ciências e o campo.

Essa inter-relação favorece a aprendizagem significativa, que segundo Tavares (2008, p. 2), “em uma aprendizagem significativa não acontece apenas a retenção da estrutura do conhecimento, mas se desenvolve a capacidade de transferir esse conhecimento para a sua possível utilização em um contexto diferente daquele em que ela se concretizou”.

Retomando a perspectiva do objetivo específico que teve como proposta mostrar a importância da escola do campo na formação dos indivíduos, ficou clara a percepção de que os educandos que estão sendo formados pela escola do campo têm as possibilidades necessárias para transformar o meio social em que estão inseridos através dos reflexos de sua formação no exercício pleno da cidadania, lutando por seus direitos com dignidade e valorizando as suas origens e conquistas obtidas ao longo do tempo.

Finalizando o questionário perguntou-se, baseados em suas vivências diárias enquanto aprendizes, a escola do campo contribui de forma efetiva com o ensino de Ciências. Essa última questão responde ao objetivo geral da pesquisa, que foi analisar as possibilidades oferecidas pela escola do campo para o ensino de Ciências. Através da resposta obtida buscou-se analisar pela perspectiva dos alunos, se a escola do campo contribui de forma efetiva com o ensino de Ciências, todos os participantes responderam sim, totalizando 100% de afirmação quanto à colaboração entre escola do campo e ensino de Ciências.

Essa afirmativa consolidou o propósito almejado no percurso de execução da presente pesquisa, confirmando os objetivos aqui definidos, respaldando a intenção e estruturação de realização da mesma, caracterizando os aspectos que representam o objeto de estudo e contribuindo de forma significativa para os sujeitos que participaram de sua realização, tenha sido direta ou indiretamente.

O fato de conseguir responder de forma positiva ao objetivo geral do presente estudo enaltece sua importância e dar significado real para sua execução, fazendo uma retomada ao seu ponto de partida, onde a questão norteadora fez-se mobilizar todo o processo de realização da pesquisa, é gratificante chegar a sua finalização com a conquista de obter resposta e poder analisar todos os objetivos propostos no seu início.

Considerações

A realização da referida pesquisa teve como objeto de estudo a análise das contribuições das escolas do campo para a efetivação de uma aprendizagem significativa no ensino de Ciências. Os objetivos definidos para sua efetivação foram alcançados, uma vez que pela perspectiva dos alunos que constituem o ensino nas escolas do campo, existem inúmeras contribuições do meio em que eles estão inseridos para com o ensino de Ciências, efetivando a constituição da identidade dos sujeitos do campo e contribuindo para a formação plena do cidadão.

Através da concretização da pesquisa de campo, onde ocorreu a coleta de dados apresentada no item resultados deste trabalho, foi possível verificar as possibilidades de constituição de um ensino de qualidade realizado pela escola do campo, valorizando as experiências vivenciadas pelos indivíduos, potencializando

suas expectativas enquanto aprendizes e oportunizando-os a participação ativa no processo de construção de uma aprendizagem autônoma e libertadora.

A efetivação desta pesquisa apresenta contribuições para a comunidade local, a exemplo da oportunidade de refletir sobre a prática do ensino de Ciências relacionada ao campo, valorizando e aproveitando as contribuições do meio para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. E mais ainda, podendo reconhecer a importância de trazer para sala de aula as experiências vivenciadas no cotidiano dos cidadãos que constituem a escola do campo.

A oportunidade de vivenciar o percurso da presente pesquisa contribuiu para o desenvolvimento acadêmico, profissional e intelectual do pesquisador, fazendo-o despertar maior interesse para as questões das lutas travadas pelo povo camponês na busca pelo direito a uma educação que esteja voltada para suas necessidades e para a realidade onde eles encontram-se inseridos, potencializando suas perspectivas de transformação da sociedade atual.

O tema estudado ainda pode oferecer campos de pesquisa para futuros trabalhos, basta analisarmos as transformações sociais que ocorrem com o passar do tempo (que podem refletir na realidade do povo camponês acarretando mudanças no meio escolar constituído pela escola do campo) e as novas descobertas científicas que influenciam a cada dia a prática do ensino de Ciências nas escolas brasileiras.

A perspectiva de se propor uma análise constante do ensino de Ciências com a educação do campo, concretiza possibilidades de futuros estudos nesta área do conhecimento, buscando contribuir de forma efetiva com todos os indivíduos que fazem parte desse processo de construção do conhecimento e de enriquecimento intelectual, seja direta ou indiretamente.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica eo movimento social do campo**. – Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/944.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2014.

BIZZO, Nélio. **Mais Ciência no Ensino Fundamental**: metodologia do ensino em foco. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. et al. **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 2009.

COSTA, Luciélio Marinho da. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-Pb: desafios e possibilidades para a educação do campo**. João Pessoa, 2010.

COSTA, Luciélio Marinho da; COSTA, Lucinete Gadelha da. **A educação do campo como expressão da educação popular**. In: BORGES, Heloisa; BETTIOL, Célia Aparecida (Orgs.). Fundamentos da educação do campo e o trabalho pedagógico. Manaus: UEA e Editora Valer, 2013.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do Campo: Um olhar histórico, uma realidade concreta**. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. Nº. 09, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publicacao.pdf Acesso em: 16 mar. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a educação popular**. Disponível em: <http://www.fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/1_gadotti.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

MORAIS, Marta Bouissou; ANDRADE, Maria Hilda de Paiva. **Ciências: Ensinar e Aprender**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

PORTO, Amélia; RAMOS, Lízia; GOULART, Sheila. **Um olhar comprometido com o ensino de ciências**. 1 ed. Belo Horizonte: Editora FAPI, 2009.

RIBEIRO, Marlene. **Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 41-67, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/Marlene.pdf>. Acesso em 14 mar. 2014.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa e o ensino de ciências**. Ciências & Cognição 2008; Vol. 13 (1): 94-100. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>

A EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SAPÉ-PB: UM TERRITÓRIO EM DISPUTA

Ednaldo Alves dos Santos⁴⁵

Maria Selma Santos de Santana⁴⁶

Rosalinda Falcão Soares⁴⁷

Introdução

O ensejo de comemorações dos 50 anos da Educação Popular (EP) no Brasil constitui-se como um momento fértil para oportunizar discussões acerca dessa trajetória histórica e também de avaliação de suas concepções nos diversos contextos em que tem se materializado. Delimitamos o território da escola do campo para pontuar esse percurso e como os movimentos sociais estão atuando nesse espaço que tem passado por várias mudanças de paradigmas nas últimas décadas, com novos desenhos no fazer educativo, decorrentes das novas tecnologias e das exigências e concepções da sociedade contemporânea.

Nos acordos iniciais desse diálogo se faz oportuno uma inferência acerca da noção de território, que segundo Fernandes (2012, p. 744) nem sempre é uma tarefa fácil em se tratando da discussão do território camponês. Enfatiza que a noção de território ensinada nas escolas e universidades reporta-se ao espaço de governança, gestão de Estado em diferentes escalas e instâncias: federal, estadual e municipal. Assim, podem-se analisar diferentes tipos de territórios que estão em confronto permanente, porque são espaços em que as relações sociais se realizam (Fernandes, 2009). Desse modo, são inúmeras as referências acerca dos pressupostos teóricos sobre o termo território, constituindo-se como conceitos importantes para o entendimento da sua existência nos debates seculares das lutas pela terra e da educação do campo.

Nessa direção, este estudo está pautado em duas sessões. A primeira apresenta concepções de educação popular e movimentos sociais e suas

⁴⁵ - Membro do GEPeeeS – UFPB - ednaldo_alves3@hotmail.com

⁴⁶ - Membro do GEPeeeS – UFPB - professora.selminha@gmail.com

⁴⁷ - Membro do GEPeeeS – UFPB - rosafsoares@gmail.com

interlocuções com a educação do campo. E na segunda sessão, apresenta um debate pedagógico sobre o sentido da Educação Popular na Proposta Curricular (PC) e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) para o processo ensino-aprendizagem dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses territórios são compostos por várias interfaces na escola e sofrem as influências das relações de poder em diversificados âmbitos. Pontuamos o estudo, inspirando algumas perspectivas no fazer educativo na EJA na escola pública do campo.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sem o intuito de explicitar um conceito de educação popular de forma doutrinal e estática, recortamos algumas concepções da sua trajetória histórica, considerando que seu caráter contextual, histórico e político a partir das organizações e instituições adquirem significados e sentidos diferentes (TORRES, 2004; 2008).

Em consonância com essa visão, delimitamos três sentidos que caracterizam a EP de acordo com a visão de Brandão (2006).

O primeiro sentido se reporta à antropologia, em que os saberes e práticas da cultura popular perpassam de geração em geração, tornando-se um processo de reprodução do conhecimento. Nesse viés, a EP considera essencialmente a cultura, os saberes populares em suas especificidades e diversificados contextos sociais.

O segundo sentido considera a democratização do saber escolar, articulado à catequese, ao movimento iluminista e ao processo de democratização das sociedades contemporâneas, observando que esse conceito ampliou o acesso da escolarização do saber das classes populares desde o século XVIII até o decorrer do século XX.

E um terceiro sentido, inaugurado na década de 60, constitui-se como ideia de libertação, emancipação e busca de transformar a ordem social e o próprio sistema educacional. Em síntese, a EP “emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (CARRILLO, 2013 et al.; BRANDÃO, 2006, p. 75).

Nessa visão, a EP não pode ser concebida de forma homogênea e fragmentada, uma vez que perpassa diferentes sentidos que se entrelaçam e se completam nos diversificados momentos históricos.

Dito isso, podemos afirmar que a educação popular, como prática educativa e corrente pedagógica, está presente em diversos lugares sociais: coletivos e organizações de base, movimentos sociais, organizações civis, experiências escolares e culturais, etc.(CARRILLO, 2013,p.19).

Diante dessa concepção, vale salientar que a EP não é uma teoria pedagógica criada por iluminados e intelectuais, constitui-se enquanto um saber e uma teoria que foram sendo construídos coletivamente, nesse movimento social de intelectuais, técnicos e lideranças populares em prol da transformação da sociedade como forma de superar os processos de exclusão e discriminação das estruturas políticas e econômicas (VASCONCELOS, 2001, p.16). Os movimentos sociais são parte do objeto de estudo da Sociologia, considerados espaços fundantes dessa prática de educação emancipatória e libertadora e entraram na agenda dos acontecimentos mundiais. Eles têm fluxos e refluxos na realidade e constituem um dos principais campos de ação social coletiva da humanidade (GOHN, 2010, p. 8).

Nessa direção, evidencia-se que as discussões sobre EP se tornam cada vez mais instigantes e necessárias no contexto escolar para um possível entendimento do quadro competitivo e conflituoso instaurado na educação brasileira, que historicamente tem marcado e bordado os contextos e (des) contextos que influenciam as ações educativas na escola.

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA PROPOSTA CURRICULAR (PC) E NO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO (PPP) PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA

Os fenômenos do capitalismo associados ao processo de globalização exacerbado, instaurado nos últimos anos do século XX e no início dos primeiros anos do século XXI, têm causado transformações que sugerem uma reestruturação na sociedade contemporânea, interferindo de modo significativo em todos os campos da atividade humana, em especial, no contexto da educação e, sobretudo, na forma

como o currículo está sendo concebido na construção do conhecimento nas instituições escolares.

Diante desta realidade, o enfoque sobre currículo na Educação de Jovens e Adultos na escola do campo, na ótica da Educação Popular, tem sido um desafio, com exclusões e descaminhos na modalidade, mesmo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 9.394/96, art.37, onde preconiza que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Nessa visão, a EJA se constitui como um direito, porém, ainda não efetivado de fato na escola pública.

Salientamos que essa garantia de direito perpassa condições estruturais da escola, ações pedagógicas, formação de professores e a própria proposta curricular que se reflete no ato educativo. Esta visão conduz a (re) pensar o currículo, a ser problematizado através do diálogo com os estudantes e toda a comunidade escolar, de acordo com a assertiva de Freire ao conceber a educação a favor da emancipação permanente dos seres humanos, “um quefazer” histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada (FREIRE, 1991, p. 72).

Nessa ótica, o currículo enquanto artefato que transita em diversos lugares, sem perder a sua singularidade, passa a ser pensado nas experiências de vida dos sujeitos, nas especificidades com as quais chegam à escola e fora dela, nessa perspectiva:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2008, p. 150).

Essa perspectiva nos convida a repensar o currículo, que tem sido permeado por tensões, contradições e a perpetuação da ideologia dominante e que se constitui um desafio na escola. Nesse entendimento, Saul (2010, p. 109), afirma que a acepção freireana, concebe o currículo como a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora. Então, o currículo sob a ótica do princípio do diálogo e da problematização, em repúdio à educação bancária, onde o

conhecimento se confunde com um ato de depósito contrapondo-se à concepção político-pedagógica centrada na liberdade.

Nesse entendimento, a construção do currículo se torna um desafio emergente, na maioria das vezes, inexplicável, desaguando em estatísticas assustadoras de reprovação, sobretudo nas salas de aula da EJA, em contraponto a Paiva (1987, p. 289) quando aborda que a Educação de Jovens e Adultos tem dentre os seus propósitos o de formar um homem consciente e participante.

Diante desse contexto, o território do currículo se torna arenoso e se faz necessário repensar o PPP, citado na LDB art. 12, como sendo de responsabilidade e autonomia da escola, sobre o qual Rossi (2004) e Salgado *apud* Medel (2008, p. 2) explicitam:

Essa lei determina a necessidade de que todas as escolas formulem seu projeto político pedagógico em conjunto com a comunidade escolar. Nos artigos 13 e 14, a LDB refere-se à necessidade de a proposta pedagógica contar com a participação dos profissionais de educação, que deverão definir e cumprir um plano de trabalho para que o implemento se concretize.

Sob esta ótica, abrem-se as discussões sobre a elaboração dos PPPs nas escolas públicas, dando autonomia às escolas para que as mesmas possam elaborá-los e desfrutar da liberdade que a lei lhes dá para construí-los. No entanto, o PPP da escola retrata a sua identidade, deve estar interligado à realidade da escola e ser construído a partir do chão da comunidade onde a escola está inserida.

Segundo Rossi (2004), o desafio da escola é construir um projeto emancipatório, transformador, que valorize a sua cultura e identidade e que supere uma visão meramente burocrática, reguladora e disciplinadora do PPP.

Com esses pressupostos, pois, segundo Veiga (1995), ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. A mesma autora afirma que a partir dessa ação lançamo-nos para adiante, com base no que temos, buscando o possível, isto é, antever um futuro diferente do presente, conforme afirma Gadotti (1994, p. 579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto

contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autoras.

Nesse sentido, o PPP é muito mais do que um conjunto de ações educativas e de atividades diversas; é um instrumento de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo na formação dos sujeitos, pois é movido pelo ato intencional e repleto de significados. Ou seja, “atrás de um projeto político-pedagógico ficam resgatadas à identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos” (RESENDE, 1995, p. 91).

Para Medel (2008, p. 1) “o projeto político-pedagógico da escola retrata a sua identidade”. Logo, atentemos para que o PPP da escola realmente expresse a sua íntima relação com a realidade da comunidade local, aqui constituída, na sua maioria, pela classe dos camponeses.

Nessa perspectiva, cabe destacar o fato de que o PPP envolve três dimensões que estão intimamente ligadas, mas que no todo constituem o caminho a ser percorrido pela escola para alcançar os seus fins. Portanto, segundo Veiga (1995), o PPP envolve as seguintes dimensões:

- a) é projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo;
- b) é político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária; e também no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade;
- c) é pedagógico porque na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Diante dessa visão sobre o PPP, focalizemos o que nos interessa, que é fazer uso da nossa liberdade, haja vista que é um princípio constitucional. E que, segundo Veiga (1995, p. 18), “o princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia”. Então, para que a escola caminhe em busca da sua autonomia e qualidade não pode ficar totalmente atrelada ao poder centralizador que faz com

que a própria não possa direcionar o seu norte nem contribuir na formação de sujeitos críticos, participativos e emancipadores. Reconhecemos que a escola é local de desenvolvimento da consciência crítica. Com esse pressuposto, o PPP deve ser construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola corroborando para esses fins.

Sabemos que atualmente há uma forte discussão sobre a escolarização das populações que vivem e trabalham no campo, colocando em evidência práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Neste sentido, de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aprovadas em 2001, nessas escolas se faz urgente o desenvolvimento de

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2001, p. 530).

Dessa maneira, percebemos que os processos educativos desenvolvidos no campo, tanto os formais quanto os não formais, devem estar voltados para a busca de uma sociabilidade que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo. A partir dessa perspectiva são buscadas novas formas de pensar as ações ali desenvolvidas, ressaltando uma compreensão de educação e de desenvolvimento que reconheça os sujeitos como protagonistas do seu processo de vida e trabalho. Tal perspectiva implica para a escola conhecer e valorizar o modo de organização da vida do campo e as práticas dos sujeitos que ali vivem e trabalham de modo que as práticas pedagógicas incorporem as manifestações culturais desenvolvidas naquele contexto, para fazer as necessárias mediações com o conhecimento mais amplo, universal.

Temos que perceber a importância do PPP num sentido muito mais amplo do que pensamos. Temos que ter clareza de que muitas ações que não estão no PPP podem ser realizadas para o fortalecimento da própria política pedagógica, principalmente tendo em vista a escola pública. E ter a consciência de que o PPP deve orientar o cotidiano da escola, senão será apenas um documento de exigência burocrática, mas que vive adormecido dentro de uma gaveta da escola.

Concordamos com Nogueira (2009, p. 26), quando diz: “Pensar em escola pública como organização faz com que os envolvidos com o PPP assumam outras questões que vão além de apenas ministrar conteúdos e educar os alunos”.

Por isso ele será sempre um trabalho de construção e reconstrução, pois é projeto reflexivo e também avaliativo, estando sempre sujeito a possíveis modificações, haja vista o avanço nas conquistas dos objetivos propostos, pois se trata de um projeto que estará sempre aberto a reflexões podendo ser alterado já que é ‘contínuo’ na vida da escola. Os PPPs são únicos para cada escola, pois cada uma tem as suas especificidades, daí pensarmos numa proposta pedagógica para a educação do campo.

A proposta pedagógica da educação do campo busca contemplar a identidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Grupos e organizações da Igreja Católica, por intermédio da CPT, entre outros grupos, começaram a provocar e forçar o poder público federal para que fossem respeitadas as especificidades do campo.

Sendo assim, pensar um PPP à luz dos debates acerca da educação do campo é considerar a educação como aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia criando possibilidades de melhorar as condições de vida dos sujeitos. Nessa perspectiva, a educação do campo exerce um papel primordial que é contribuir para o desenvolvimento social e econômico das comunidades camponesas.

Partindo dessa compreensão, percebemos que o território do currículo e do PPP se constituem como arenas de enfrentamento na escola, sendo necessário mudanças e articulações no processo histórico da educação, nas próprias heranças das propostas curriculares e PPPs, impostas no contexto escolar, com o intuito de acompanhar a velocidade do tempo presente, das novas tecnologias da informação e da própria pluralidade de sentidos e significados que vem ocorrendo na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação popular completa 50 anos consolidando-se como referência nacional, por atrair grupos sociais, instituições, estudantes, professores das mais variadas áreas do conhecimento, oriundas de várias regiões do Brasil e de outros países.

Apesar do reconhecimento desse legado, percebe-se que em diversificados contextos escolares campesinos existem lacunas com relação ao estudo e à pesquisa sobre EP; na própria formação de professores esse viés não é contemplado, ou seja, uma proposta curricular nas formações que venham discutir as especificidades do campo em seus mais variados contextos.

Assim, este estudo tem a pretensão de contribuir para reflexões acerca da Educação Popular na escola pública, contextualizando a Proposta Curricular e o Projeto Político-Pedagógico na escola do campo, que, entre caminhos e descaminhos, tem sido aplaudida ou contestada, porém, ressignificando continuamente uma interação entre o saber científico e o popular, na perspectiva de educar para a liberdade e emancipação dos sujeitos sociais, contribuindo para levar adiante um legado na história da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE, 2000.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. MEC. Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002. Brasília: MEC/CNE, 1998.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 21 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo**. Brasília, dez. 2001.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagogia emancipadora. In: STRECK, R. Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, R. Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

- FERNANDES, Florestan. **Nós e o marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. São Paulo: Cortez, 1991.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Org.). **Educação popular** – Utopia latino-americana. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1983. (Coleção educação contemporânea).
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Org.). **Educação popular** – Utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos Sociais no início do século XXI antigos e novos atores sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Projeto Político-Pedagógico (PPP): guia prático para construção participante**. São Paulo: Érica, 2009.
- PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico: Entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção cotidiano escolar).
- SAUL, Ana Maria. Currículo. In: Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitzkoski (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 2. ed., rev. amp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidades: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TORRES, La educación popular: trayectoria y actualidad. Bogotá: El Buho, 2008.

_____. Coordenadas conceptuales de La Educación Popular desde La producción del CEAAL (2000 a 2003). La Piraguá, México: CEAAL, n.20, p.19-61, 2004

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Mourão Eymard (Org.). **Educação Popular na formação universitária reflexões com base em uma experiência.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

REFLEXÕES SOBRE O “DIÁLOGO DE SABERES”: ORIENTANDO NOVAS RELAÇÕES ENTRE TÉCNICOS E CAMPONESES

Gilmar dos Santos Andrade⁴⁸

Gabriel Troilo⁴⁹

Introdução

O método do Diálogo de Saberes é uma experiência inovadora que vem sendo desenvolvida nos espaços formativos dos Movimentos Sociais do Campo articulados na Via Campesina⁵⁰, em especial, nos cursos formais de Agroecologia. Recentemente a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) vem aplicando o método a partir dos educados que realizam atividades com os camponeses.

O objetivo do Diálogo de Saberes é a busca de um sistema de compreensão e planejamento dos agroecossistemas⁵¹ familiares ou coletivos, partindo-se dos conhecimentos e da história dos indivíduos-sujeitos envolvidos e o ambiente que gestam (TARDIN, GUHUR, 2012), método este que busca valorizar os processos históricos, correlacioná-los e problematizá-los à luz da história da agricultura e dos movimentos sociais e organizações a que pertençam.

Para esse objetivo, faz-se necessário uma metodologia de trabalho com os camponeses que valorize os saberes populares e rompa com a atuação *antidialógica* e extensionista dos técnicos.

O Diálogo de Saberes é um método que permite analisar uma determinada situação de forma abrangente, sendo as pessoas envolvidas no processo a categoria central para compreensão da realidade e do agroecossistema. A principal preocupação do método é buscar a superação das formas de imposição de técnicas sobre a realidade dos camponeses, o que muitas vezes ocorre com o extensionismo, desconsiderando os saberes populares, o que Paulo Freire trata de “*Invasão*

⁴⁸ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/ Pesquisador FAPESB - gilmarpjr@gmail.com

⁴⁹ Universidade Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP/ Pesquisador CAPES - gabriel.ogabiru@gmail.com

⁵⁰A Via Campesina é uma articulação mundial dos movimentos e organizações de camponeses. A Via Campesina no Brasil é formada: Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimentos das Mulheres Camponesas (MMC); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB).

⁵¹Agroecossistema é um ecossistema artificializado pelas práticas humanas ligadas a agricultura, sendo esta vista como um conjunto de valores, relações sociais, políticas, culturais, econômicas, tecnológicas e ambientais (MST/AS-PTA/INSTITUTO GIRAMUNDO MUTUANDO, 2005. p. 14).

Cultural”, de modo a desencadear a experimentação em agroecologia, a implementação da transição agroecológica e o estabelecimento de agroecossistemas sustentáveis.

A primeira parte do trabalho consiste em uma breve exposição das práticas de Assistência Técnica como *Invasão Cultural* e o desrespeito aos saberes populares, a serviço da imposição de um modelo tecnológico (Revolução Verde). A segunda e terceira parte traz a descrição do método do “Diálogo de Saberes” como orientação do estabelecimento de novas bases nas relações entre técnicos e camponeses. Uma relação fundada no diálogo e no compromisso entre sujeitos em vista da transformação da sociedade. Objetiva-se com esse trabalho apresentar brevemente essa nova forma de trabalho e relação entre técnicos-militantes com os camponeses, alicerçada sobre a perspectiva de superação do atual modo de organização societária.

ASSISTÊNCIA TÉCNICA TRADICIONAL: PRÁTICA DE INVASÃO CULTURAL

O sistema público de assistência técnica surgirá no Brasil de modo a cumprir um papel definido no projeto de desenvolvimento do capitalismo no campo. Entre os anos de 1940 e 1960, as organizações de ATER foram criadas e posteriormente enquadradas no sistema EMBRATER (Empresa Brasileira de ATER), com o objetivo de implantar a revolução verde (BRANDALISE; SASSI, 2007).

Nesse sentido, a ATER no Brasil sempre esteve a serviço de implantação do capitalismo agrário no campo, ou seja, subordinado ao capital e com forte influência dos EUA. De acordo com Olinger (1996, p.46), em todos os países que adotaram a extensão rural, a influência estadunidense quanto à filosofia, princípios, métodos e meios de comunicação é marcante. No primeiro momento o serviço de ATER estava voltado a disseminação das “novidades” da “Revolução Verde” (ALENTEJANO, 2012, p. 478), e no segundo momento com ênfase em integrar a agricultura familiar e camponesa ao agronegócio.

Vale ressaltar que extensão era extremamente necessária para a pretensão política da expansão do capital no campo brasileiro. Principalmente que naquele momento histórico estava havendo uma consolidação das empresas produtoras de máquinas e agroquímicos, vinculadas aos interesses dos países imperialistas.

Compreendendo a extensão não apenas como “repasso” de informações agronômicas, mas fundamentalmente como afirma Freire (1983)

Extensão - invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe á daqueles que passivamente recebem). [...] O termo extensão encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. E todos esses termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autêntico. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objeto de tais ações (FREIRE 1983, p. 13).

Segundo Caporal e Ramos (2006), o modelo de desenvolvimento norteou a ação extensionista. Ao mesmo tempo, continua sendo responsável pelos grandes problemas do campo: concentração da terra, êxodo rural, baixa escolaridade no campo, redução da biodiversidade, poluição, contaminação dos alimentos, exclusão social e desvalorização da agricultura familiar/camponesa.

O método utilizado pela ATER, de acordo com Toná (2008, p. 4), consiste numa postura de repassadora de tecnologias, desvalorizando de modo autoritário (sutilmente ou não) o saber e a organização popular. Gørgen define claramente qual era o papel dos técnicos:

O papel dos técnicos era chegar até o agricultor e convencê-lo a abandonar completamente as formas de produção que ele conhecia e entrar na monocultura, usar adubo químico, ficar dependente da mecanização pesada, comprar sementes híbridas controladas pelas empresas e abandonar as sementes crioulas que ele detinha, substituir seus animais crioulos e caipiras por outros ditos de alta genética (mas que obrigavam o uso de rações e produtos veterinários controlados pela indústria) e usar intensivamente venenos químicos para controlar pragas e inços” (GÖRGEN, 2004, p.31).

O modelo teórico-pedagógico adotado é o tecnicismo, caracterizado por um ATER difusionista, calcada numa relação unilateral, verticalizada, autoritária, prevalecendo a transferência de pacotes e tecnologias, em busca de um desenvolvimento produtivista (ANDRADE, 2010).

O educador Paulo Freire foi um dos primeiros a destacar o papel dos extensionistas na introdução desse modelo de desenvolvimento e a definir essa prática como uma *invasão cultural*. De acordo com Freire, (1983, p. 26), “toda

invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seus sistemas de valores”.

A interferência das práticas extensionistas faz com que os agricultores substituam seus conhecimentos históricos de agricultura tradicional por práticas do pacote tecnológico. Essa condição nega a relação homem-natureza, e essas técnicas e procedimentos muitas vezes não se adaptam as regiões onde foram sugeridos e interferem no bioma regional ocasionando problemas ambientais.

Assim o modelo de produção convencional agrícola é negado, passando a submeter-se à dominação imposta pelas necessidades de industrialização que por sua vez é propagada pelos técnicos e de certa forma é esperado pelos agricultores já submetidos a esse sistema, esperando uma receita pronta. Freire (1983, p.32) já afirmava que “o trabalho do agrônomo como educador não se esgota e não se deve esgotar-se no domínio da técnica, pois que esta não existe sem os homens e estes não existem fora da história, fora da realidade que devem transformar”. Nesse processo, os camponeses são vistos como meros depositários de conhecimentos e de pacotes gerados pela pesquisa, na maioria das vezes, inadequados para as condições específicas de seus agroecossistemas (CAPORAL e RAMOS, 2006).

A necessidade de formar técnicos que rompa com atual lógica do ATER, que se baseia na difusão de inovações e transferência de tecnologias e superação dessa prática necessita horizontalizar relações através do diálogo. Uma nova relação, por sua vez, se constrói com novas posturas, onde não cabe a submissão histórica a qual foram relegados os camponeses no Brasil, tidos como símbolos do atraso em relação ao mundo urbano desenvolvido, tampouco a arrogância dos “letrados” na ação técnica, reconhecidos como legítimos representantes do método científico hegemônico (TONÁ, 2008, p.10-11).

DIÁLOGO DE SABERES: ORIENTANDO NOVAS RELAÇÕES EM VISTA DA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

O “Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas” ou de forma resumida Diálogo de Saberes vem sendo formulado e organizado, principalmente nos movimentos sociais ligados a Via Campesina.

O Diálogo de Saberes é uma construção coletiva, principalmente do setor de produção do MST do Paraná. O êxito dessa prática educativa entre técnicos e camponeses, passou a ser uma das referências para o MST e posteriormente para o MPA de uma nova forma de fazer acompanhamento aos camponeses.

De acordo com Tardin (2006), o Diálogo de Saberes então,

(...) emerge neste contexto de autonomia política e organizativa dos movimentos camponeses como sujeitos detentores de poder de gestão sobre seu destino, como um método capaz de orientar relações horizontais entre técnicos e camponeses e camponesas, e entre estes e destes com a sociedade em geral, em bases filosóficas, política, técnica e metodológica associada à sua marcha emancipatória e de libertação (TARDIN, 2006, s/p).

Na busca de orientar relações horizontais entre os sujeitos envolvidos no trabalho de acompanhamento técnico, o objetivo do método é “orientar relações horizontais entre técnicos e camponeses/as e entre estes e destes com a sociedade em geral, em bases filosóficas, políticas, técnicas e metodológicas associadas à sua marcha emancipatória e de libertação” (TARDIN, 2006, s/p).

Paulo Freire, cuja elaboração é em grande parte a fundamentação deste método (TONÁ, 2008), chama atenção para a perspectiva mais estratégica presente, intencional ou não, na ação técnica. Segundo Freire (1983, p. 21):

Estamos convencidos de que qualquer esforço de educação popular esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas um objetivo fundamental; através da problematização homem-mundo ou do homem em suas relações, com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (FREIRE, 1983, p. 21).

No campo mais geral da concepção do método há uma grande contribuição de Paulo Freire, uma vez que a proposição é do estabelecimento do diálogo entre técnicos e camponeses (enquanto sujeitos educando-educadores) que se estabelece pela “convivência” e que resulta numa mútua influência nestes sujeitos, e interferência no universo cultural, nas relações de poder e participação política nas famílias e comunidades em que se realiza. Diálogo entendido como “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado (...)” (FREIRE, 1987. p. 79).

Desta forma, o diálogo se propõe também (consequentemente) entre os saberes dos sujeitos do processo e, enquanto verdadeiro diálogo, de forma horizontal, entre a experiência histórica das comunidades camponesas e a experiência e conhecimentos sistematizados escolares/acadêmicos dos técnicos, contribuindo para novas sínteses de conhecimentos, novas práticas e relações (TONÁ, 2008, p. 6).

Este processo não se limita a investigar os seres humanos como peças anatômicas, mas os níveis seu pensamento e linguagem em relação à realidade e sua visão do mundo, em que se encontra envolvido seus “Temas Geradores” (FREIRE, 1987, p. 103). O que desdobram em pontes de compreensão entre a visão de mundo dos camponeses e o projeto societário em gestação conduzido pelos técnicos. Projeto de sociedade portador de outras bases constitutivas que suprime a dominação do ser humano pelo gênero de sua espécie.

3.1. DESCRREVENDO O DIÁLOGO DE SABERES

A primeira sistematização do método foi realizado por Toná (2008), apesar dos movimentos sociais, principalmente o MST já ter incluso o método na proposta pedagógica dos cursos formais de agroecologia no Paraná. Como assinala Resende (2008, p. 36 apud TONÁ, 2008, p. 6), o objetivo de sistematizar o método, consiste em contribuir para os técnicos desenvolverem:

(...) o acompanhamento buscando conhecer e se envolver o máximo possível com família, sem a pretensão ou ousadia de que sozinho ajudará a resolver os problemas das famílias, mas sim buscar na construção conjunta dos processos levar a família a refletir sobre suas condições concretas e poder discutir alternativas que possam levar a família a superar seus limites tanto no campo produtivo, quanto no campo da inserção política (RESENDE, 2008. p. apud TONÁ, 2008, p. 8).

De acordo com quem tem concebido e elaborado mais este método, seu objetivo é a busca de uma compreensão e planejamento dos agroecossistemas camponeses e coletivos, iniciando da história dos sujeitos envolvidos e o ambiente que os mesmo gestionam, valorizando seus processos históricos (TARDIN, 2006). Além disso, o método de trabalho busca “correlacioná-los e problematizá-los à luz da história da agricultura e dos movimentos sociais a que pertençam e das potencialidades e limitações ecológicas e agrícolas do ambiente local, de modo a

alcançar o desencadeamento da experimentação em agroecologia.” (TARDIN, 2006, s/p).

Metodologicamente, a iniciativa pode acontecer com uma família ou com uma comunidade, onde se dará o planejamento e ação nos agroecossistemas. O passo inicial é a preparação com os “técnicos” que desenvolverão o trabalho, com um resgate histórico da agricultura e a releitura do significado de diversos conceitos importantes para compreensão de um agroecossistema e suas relações e “potencializarem a problematização abrangente do mundo camponês e da história da agricultura e do mundo cultural acadêmico-urbano-industrial, e aspectos atuais da agricultura.” (TARDIN, 2006, s/p).

O próximo passo é (re)conhecer em conjunto o ambiente/espço manejado pela família ou comunidade (seu agroecossistema). Este passo começa com o desenho da área (“mapa da biodiversidade”). A seguir busca-se compreender e registrar as atividades que são realizadas e sua distribuição durante o ano, identificando – por gênero e geração – as pessoas que as executam (itinerário técnico), e um levantamento de dados agronômicos e econômicos dos subsistemas que compõem aquele agroecossistema. Estes instrumentos levantam dados de infraestrutura, paisagem, biodiversidade, organização e necessidade de trabalho e distribuição ao longo do ano, dentre outras (TONÁ, 2008, p. 7).

O passo seguinte é a sistematização e análise das informações, tanto com a fala dos camponeses e camponesas, buscando um “registro vivo” do que foi falado, quanto dos subsistemas (partes do agroecossistema), destacando suas potencialidades e limites ecológicos, econômicos e agronômicos, para daí discutir a possibilidade de introdução de novas práticas, arranjos no sistema e/ou, reorganização do trabalho (TARDIN, 2006, s/p).

Na sequência, evidencia-se uma diferença em relação às abordagens convencionais. A partir do diagnóstico e análise, o que se “devolve” às famílias ou coletivos não são propostas técnicas prontas, mas, de acordo com Tardin (2006, s/p), tanto nas histórias de vida quanto no aspecto de organização da produção caberá situar “temas geradores à problematização, que então orientarão o diálogo”. Pode-se aqui definir, decorrente desta problematização, experimentações em vista de manejar de modo agroecológico o ambiente, seja no aspecto da produção agropecuária, infraestrutura, hábitos domésticos ou outros, que deem resultados

concretos para as famílias que estão sendo acompanhadas. E ainda como pode dar-se o monitoramento e avaliação da sustentabilidade do agroecossistema.

Portanto o método do “diálogo de saberes” propõe conhecer a realidade concreta em que a família ou grupos de famílias se encontram, daí a necessidade de investigação não somente das práticas contextualizadas no dado momento histórico, mas também o que se objetiva realizar futuramente, sendo este o ponto de partida para nossas ações: conhecer a realidade para a transformar, transformando-se neste fazer e refazer reflexivo. “A forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o mundo, e neste fazer e refazer se refazem. São porque estão sendo” (FREIRE, 1975).

CONSIDERAÇÕES

O Diálogo de Saberes é uma experiência em construção nos movimentos sociais e que até o momento apresenta pouca elaboração, contudo, já apresenta os primeiros resultados deste processo. Principalmente como método possível para construção de nova postura de ação técnico-política nas comunidades de base camponesa, através de uma relação dialógica.

O método apresenta uma validade para diferentes diálogos, principalmente o conhecimento científico e o popular, relativo ao manejo dos agroecossistemas.

O Diálogo de Saberes, pelo que foi apontado, pode ser considerado uma forma de produção de conhecimento sobre as particularidades dos agroecossistemas e a complexidade que isto envolve, através da síntese entre saber popular e conhecimento científico. Na forma que se propõe, pode ser considerado como pesquisa militante. A sua utilização tem importância fundamental na relação técnico-camponês, principalmente em trabalho que tem por base a agroecologia. Contudo, essa experiência precisa ser amplamente divulgada e experimentada pelos sujeitos coletivos organizados no campo.

REFERENCIAS

ALANTEJANO, Paulo. Modernização da Agricultura. In: CALDART, Roseli et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ANDRADE, Márcia Regina. Notas para a discussão do diálogo de saberes: experiências inovadoras no ensino do ATER. In: *II Seminário Nacional de Ensino e Extensão Rural*. Curitiba, 2010.

BRANDALISE, Luis Antonio; SASSI, Christian Reichmann. Proposta de política de assistência técnica agrícola: um desafio a técnicos e agricultores. In: *Gestão de Políticas Públicas no Paraná*. 2007. Disponível em www.repositorio.seap.pr.gov.br. Acesso em 26 de janeiro de 2011.

COPORAL, Francisco Roberto ; RAMOS, Ladjane Fátima. *Da extensão rural convencional à extensão rural para o desenvolvimento sustentável: enfrentar desafios para romper a inércia*. Brasília, setembro de 2006. Disponível em www.agroeco.org/socla/archivospdf. Acesso em 29 de janeiro de 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 39ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Palestra no Simpósio Internacional para Alfabetização*, Persépolis, Irã, 1975. Disponível:

<http://www.projetomemoria.art...br/PauloFreire/pensamento/05-pensamento-dialogo%20como%20paradigma.html>. Acessado em 01 de junho de 2011.

GÖRGEN, Frei S. A. *Os novos desafios da agricultura camponesa*. 2ª Ed. Governo do Estado do Paraná, 2004.

MST/AS-PTA/Instituto Giramundo Mutuando. *Agroecologia: notas introdutórias e análise de agroecossistemas*. Cartilha mimeo. 2005.

TARDIN, José Maria e GUHUR, Dominique Michèle Periotto (ORGs). **Caderno da Ação Pedagógica**. Maringá: MST. 2012.

TARDIN, José Maria. *Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas*. Lapa-PR: 2006 (mimeo).

TONÁ, Nilciney. *Elementos de Reflexão sobre o “Diálogo de Saberes” nas experiências formativas dos movimentos sociais no Paraná*. Monografia (Curso de Extensão Teorias Pedagógicas e Produção do Conhecimento) - Escola Nacional Florestan Fernandes - /Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Guararema-SP: 2008.

OLINGER, G. *Ascensão e decadência da extensão rural no Brasil*. Florianópolis: Epagri, 1996.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, SABERES, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE

Iranete de Araújo Meira⁵²

Severino Bezerra da Silva⁵³

Introdução

O estudo em questão discute os resultados de uma pesquisa realizada no decorrer do ano de 2013, no curso de mestrado em Educação no programa de pós-graduação em educação – PPGE – na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, o qual se fez no transcurso da tessitura do seu universo empírico. Buscando, de maneira geral, investigar o impacto da proposta de educação do campo no processo de escolarização de uma instituição escolar situada no campo no município de Boa Vista.

De modo específico, buscou entender qual a relação da escola com as atividades relacionadas com o contexto do campo, além de identificar aspectos que evidenciassem a incorporação das diretrizes da educação do campo na atuação prática dos professores e alunos da escola. Por essa perspectiva, buscou entender: como a escola pública, situada no município de Boa Vista-PB se relaciona com a proposta de Educação do Campo? Portanto, responder essa questão tornou-se o esforço empreendido no percurso da pesquisa, uma vez que essa dúvida emergiu de uma inquietação, por via de observações com os parâmetros normativos para educação do campo e, sobretudo pelo envolvimento no local com os sujeitos, práticas, vivências e contexto decorridos na vinculação com a vida no campo e, mais precisamente pela realização de pesquisas de ordem investigativa durante a realização do curso de graduação em pedagogia pela autora e sob a orientação do coautor deste trabalho.

Por esse itinerário, a pesquisa se configurou como sendo de cunho qualitativo, envolvendo sujeitos humanos e sociais, constituída nesse sentido, por meio distintos processos metodológicos. No primeiro percurso, incidiu o campo de

⁵² Doutoranda PPGE/UFPB - iranetemeira@hotmail.com

⁵³ Professor Dr. CE/PPGE/UFPB - sbsilva@bool.com.br

análise bibliográfico, ou seja, sistematização em obras sobre o contexto da Educação Pública brasileira numa perspectiva de educação popular do campo desvendando novas descobertas para o conhecimento, principalmente em relação ao saber popular oriundo do senso comum baseado no método de análise sociológico, previsto por Boaventura de Souza Santos, assinalando para a construção de um saber oriundo da experiência, da memória coletiva e da cotidianidade de vida.

Categorias como Campo, Saberes, Escola e Comunidade constituíram-se pano de fundo para realização da pesquisa e, sobretudo para valorização da vida e essência da proposta de educação do campo ligada a um modelo de educação popular pública.

O segundo momento, coincidiu com a pesquisa de campo, a fim de delinear os dados empíricos, por este itinerário, utilizamos como instrumento de coleta de dados, cinco (5) entrevistas orais, semiestruturadas com base no objeto de estudo. Com isso, os marcos, que nos ajudaram na elaboração dos roteiros das entrevistas, destacaram o contexto da problemática para a construção de uma escola Popular do Campo na sociedade brasileira, envolvendo, assim uma análise da vida e do trabalho no campo com o discurso dos conteúdos vivenciados na prática da escola.

ASPECTOS RELATIVOS À ESCOLA, CAMPO E A COMUNIDADE.

“A educação do campo é por essência transversal. Ela é um meio de formação que nasce de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como trabalhador ou trabalhadora do campo, o campo como espaço vivido” (JESUS, 2004, p.126).

A Educação do Campo representa uma conquista na agenda política dos movimentos sociais, na luta pela terra em prol da convivência com o trabalho e a vida no campo. Esta mesma se constitui mediante as mobilizações e parcerias com o setor público, Estado e entidades federais de ensino, que defendem a melhoria e a qualidade do ensino, principalmente, no tocante à elaboração de diretrizes que possam nortear uma proposta de educação direcionada para crianças, jovens e adultos camponeses.

A valorização dessa proposta de educação para os camponeses se contradiz com o modelo homogêneo de ensino baseado na uniformização de conteúdo, igualmente a do contexto escolar urbano. Em contradição a esse modelo é que a

Educação do Campo precisa recuperar seu direito de cultura, aplicação e avaliação dos conhecimentos dos próprios sujeitos trabalhadores.

Nesse sentido, (JESUS 2004, p. 125) coloca:

[...] a educação do Campo se realiza por organizações curriculares que trazem como conteúdos formativos as questões que sempre foram colocadas de fora dos conhecimentos escolares, tais como gênero, problemas ambientais, democracia, justiça social e paz, conflitos étnicos, necessidades especiais, entre outros.

Por essa razão a Educação do Campo precisa motivar a construção de uma estrutura curricular que interprete a realidade de vida dos seus sujeitos no planejamento dos conteúdos disciplinares, compreendendo a importância de validar e sensibilizar a identidade do trabalhador do campo em seus espaços físicos ambientais, sociais e estruturais.

Essa é uma das maneiras das quais a Educação do Campo pode estabelecer novas relações com a sociedade, sobretudo com o universo de sua atuação, garantindo um conjunto de ações de forma participativa, efetiva e democrática, um espaço privilegiado para motivar novos sentidos e vincular a escola ao espaço vivido. Dessa forma, a escola precisa dialogar os conflitos sociais e principiar o conhecimento científico com o saber popular.

A partir deste contexto, a Educação do Campo precisa estar situada numa abordagem dialógica. Conforme postula (FREIRE 1994, p. 115) ao falar do diálogo como relação participante,

E que é o diálogo? Para ele o diálogo é uma relação horizontal de A e B. Nasce de uma matriz crítica, e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humildade, de esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação.

Para Freire (1994), a prática do diálogo na educação provoca um sentimento de humildade e esperança com a capacidade de mover o conhecimento, a partir da descoberta do seu significado por meio da criticidade, sendo, portanto, necessária para repensar a sociedade e questionar a desigualdade, opressão e a exclusão dos sujeitos.

Perfilhar o caráter dialógico no contíguo da prática educativa da Educação do Campo é dar dimensão às matrizes ideológicas dos movimentos sociais e outras organizações locais, na consciência de direitos universais iguais para todos, em espaços públicos que conflitam a aprovação de leis e políticas públicas. A partir desses pressupostos, os grandes educadores coletivos dos direitos sociais procuram sensibilizar a população em todos os espaços sociais “possíveis” sobre a necessidade de materializar uma proposta curricular que atenda aos anseios das escolas situadas no campo.

Por isso, a busca por uma formação humanista e autônoma para os camponeses situa-se nos conflitos das práticas educativas dos diversos saberes que são tensionados pelos embates das regulações sociais que mantêm os modelos colonialistas de dominação política, econômica e cultural como ideal de racionalidade e condição de vida. De modo que o reconhecimento do sujeito social em seu espaço de vida torne-se importante no fortalecimento de uma Educação Popular do Campo.

Seguindo estas indicações, a relação com o universo da pesquisa nos levou a perfilhar os espaços de legitimidade de produção de saberes e de identidade dos sujeitos que compõem o campo, a partir das investigações com as entrevistas dos professores a respeito de “como estes percebem a escola e a vida no campo”.

O entrevistado A diz:

[...] a escola do campo sabemos que ela é importante e principalmente quando nós observamos que vai chegar um tempo que a população vai precisar incentivar mais as pessoas a viverem e a se manterem no seu próprio lugar. Só vão sair da zona rural e se acumulando, se acumulando na cidade, e ali traz prejuízo. Porque é daí onde eu observarmos quem não tem condições e elas vão ter vir para o seu lugar. Então, é mais fácil elas tomarem caminhos errados, numa vida mais fácil e com vários problemas.

A esse respeito, a professora B afirma:

Bem, eu acho que a escola que está localizada no sítio deve valorizar tudo que tem no ambiente em que a escola está inserida, e em que foi construída. Tem que valorizar o campo, tem que valorizar o modo de viver, suas tradições, e é isso aí que você deve ensinar. Então, também tem uma coisa, você tem que aprender a criar projetos. Eu valorizo muito os projetos, você precisa ensinar através de projetos. Porque é através dos projetos que você consegue fazer uma ponte com as disciplinas e como tudo que tem ali naquele ambiente.

A professora C assim se expressa:

Percebo a escola como um lugar de aprendizado mútuo, uma estrada de duas vias, um espaço onde “tudo pode acontecer na aprendizagem do novo rumo, a aquisição do conhecimento como parte fundamental ao desenvolvimento do ser”. Falo por minha realidade: temos uma boa estrutura, merenda de qualidade, equipamentos de informática, transporte escolar; entretanto, tenho um ponto a destacar o ensino multisseriado demanda dedicação em dobro por ambos os lados, organização de conteúdos para níveis diferentes, é sempre um desafio.

Mediante as falas dos professores, percebe-se que eles confirmam a importância de a escola valorizar o lugar de vida e de produção de saberes. O entrevistado A fala da necessidade de estimular as pessoas a viverem e se manterem no seu lugar, demonstra preocupação com a questão da migração e esvaziamento do campo, fazendo-nos lembrar do êxodo rural e da precarização de milhares de brasileiros que saíram dos seus espaços e passaram a viver em péssimas condições de vida nas grandes cidades e da “desigualdade profunda com relação à população urbana e uma negação persistente dos direitos de acesso à escola, os quais têm sido insistentemente afirmados e reafirmados em todas as Constituições e leis gerais sobre a educação no Brasil” (VASCONCELLOS, 1994, p. 2).

Para a entrevistada B, a escola do campo precisa ensinar o universo cultural dos camponeses, contextualizar a experiência de suas tradições com as práticas de ensino. Para esta situação, propõe a criação de uma referência com os conteúdos disciplinares, a partir da realidade local. Observa-se no discurso da professora a importância de constituir uma proposta de educação para o campo, através de uma prática educativa com raízes no seu cotidiano, situada em uma pedagogia de projetos. Pois, para a mesma, só é possível articular os conteúdos escolares com a realidade do aluno se existir a criação de projetos.

Já a professora C vê a escola como lugar de transformação e de mudanças, pois, é no processo de ensino-aprendizagem que é construída a aquisição do seu desenvolvimento. Afirma, ainda, que a escola é o lugar onde tudo pode acontecer, inclusive, o desenvolvimento da transformação social. Entretanto, demonstra preocupação com o sistema de ensino multisseriado, quando demanda organização

nos planejamentos dos conteúdos para cada série, tornando-se um desafio para o professor.

Embora os relatos não demonstrem articulação dos conteúdos curriculares com a realidade de vida e de trabalho do local, no que diz respeito ao que vem sendo discutido nos documentos oficiais e nas Diretrizes Operacionais para as escolas de Educação Básica do Campo, percebe-se que, mesmo assim, os professores procuram dentro da condição que lhe é permitida fazer uma conexão dos conteúdos com o contexto local, conforme descreve o depoimento da professora B:

[...] Consigo trabalhar sobre o meio ambiente, por exemplo, levei a turma inteira para o rio, para eles virem o ambiente modificado e ambiente natural. E foi muito bom, eles viram a ingazeira, que é uma árvore que está no sertão, e que na comunidade Poço de Pedra tem algumas plantas de ingazeiras.

O relato acima demonstra o empenho da professora em fazer a aproximação do conteúdo da disciplina com a realidade da diversidade do campo, conforme cita o exemplo da árvore de origem do sertão. Portanto, vê-se com isso a necessidade de elaborar o currículo da escola contextualizado com a vida no campo, por meio de formação continuada característica das condições dos seus alunos, por parte da Secretaria de Educação do município. Além do mais, a formação inicial dos professores que atuam em escolas no campo precisa estar voltada para o trabalho e a cultura de vida de cada localidade.

Por essa situação (JESUS 2004, p. 122) vem nos dizer:

Um outro fator importante para se pensar na produção dos conhecimentos e saberes está no fato de que há necessidade de relacionarmos saberes da tradição e alguns conhecimentos científicos, visto que essa relação complementaridade está presente na exigência da qualificação dos diferentes saberes e formas de organização do conhecimento no campo, que toma como referência a terra de forma complexa e transdisciplinar (aproveitamento dos recursos naturais, as inovações técnicas que convivem com práticas milenares, entre outros).

Essa mesma situação é percebida na fala da professora C, ao relatar sobre “O que é mais importante para ser ensinando?”.

Todo o currículo tem sua importância, contudo, no contexto da educação no campo, acredito que nossa função social seria “situar” o educando, mostrá-lo que sua realidade, contexto, história de vida, subsistência são interessantes, assim talvez possamos ajudá-los a conhecer melhor o seu próprio ambiente, respeitando e contribuindo com o mesmo.

Jesus (2004) fala que a prática educativa se complementa com o senso comum e o saber científico, é nesse processo que a Educação do Campo permitirá a promoção da transdisciplinaridade na organização dos seus currículos. A partir da necessidade, a professora coloca a importância de mostrar ao educando sua realidade, ou seja, o contexto de sua história de vida na comunidade, assim como a conservação do seu próprio ambiente como forma de respeito ao saber popular.

Significa dizer que a compreensão da identidade dos sujeitos camponeses está ligada aos objetos que originam as ações do seu território, e na maioria das vezes se constitui fora dos conhecimentos escolares. Por isso, a construção de um currículo para a “escola do campo” necessita compreender o mundo que exterioriza os problemas socioambientais ligados à devastação de suas reservas naturais, democracia, justiça social, gênero, conflitos étnicos e raciais, produção e consumo.

Para esta situação Jesus (2004) diz que é preciso “exercitar um “des-pensar” sobre as únicas formas que foram colocadas para nós como legítimas”. Por isso, precisamos repensar as formas de ensino cristalizadas nos modelos reprodutivistas tradicionais urbanos, convergindo com as palavras de (SANTOS 2010, p. 108):

A ecologia dos saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimentos. Consiste em conceder “a igualdade de oportunidades”, às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando à maximização dos seus respectivos contributos para a construção “um outro mundo possível”, ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática, bem como de uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza.

No entanto, a Educação do Campo, precisa comunicar-se com o que é mais importante, principiando as disciplinas com outras fronteiras sociais nos seus espaços físicos como um todo, com a realidade de seus alunos. A professora B fala que os livros didáticos e o processo de leitura devem retratar a convivência de seu

mundo, “[...] fala da raposa, da cobra, da coruja. É por isso que seu aluno fica encantado e sempre pede esses livros. A leitura torna-se interessante, e você percebe que é interessante”.

Além do mais, a forma como os alunos representam o lugar de moradia e de tudo que existe no seu espaço torna-se possível à apreensão de novos saberes; por isso, a transferência de conhecimentos deverá sempre transitar a cotidianidade dos saberes escolares com os saberes populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo representa a luta erguida pelos movimentos sociais, através de suas reivindicações e mobilizações ao poder público exigindo mudanças para a educação no território camponês. O princípio fundamental dessa mobilização foi cobrar a efetivação de políticas públicas para a educação no campo, que dialogasse com as identidades, trabalho e o modo de vida, ou seja, uma educação do/campo e não no/campo com vem ocorrendo.

O estudo mostrou que esses movimentos foram em busca de assistência para a educação de todos os territórios que abrangem o espaço rural, não apenas para as áreas em que se situa o berço dos movimentos sociais, como no caso dos assentamentos da reforma agrária, mas, prioritariamente para todos os sujeitos camponeses que convivem com a ausência de políticas públicas educacionais provocadas pelas circunstâncias políticas, elitistas e ruralistas.

No entanto, a aproximação com o universo da pesquisa nos levou à compreensão da realidade da vida no campo, principalmente, em relação às mudanças decorridas nas duas últimas décadas em contradição ao modelo de educação tradicional rural. Nesse sentido, a escola José Pereira de Oliveira na comunidade Poço de Pedra no município de Boa Vista/PB, foi escolhida como instituição pública que contribui para desvendar, as facetas e os percalços de um conjunto de políticas públicas educacionais que foram pensadas para o contexto diversidade sociocultural e econômica do campo, tendo em vista o esquecimento da efetivação de muitas destas políticas por parte do poder público local.

A realidade em que se encontra a escola pesquisada demonstra que existem resquícios de um modelo de educação tradicional, e por outro lado evidencia as referências de uma política pública que oriente a construção de novo modelo de

educação, através da necessidade e da carência que expressa o cotidiano da vida escolar dos alunos e a prática dos professores. Além do mais, a trajetória de luta dos movimentos sociais tem procurado intervir na construção de um paradigma de educação para o campo, em função das novas demandas sociais que movem a valorização do sujeito social como cidadão de direito e, em função disso, a pesquisa foi mobilizada na perspectiva de sua concretização.

Entretanto, a articulação de nova proposta educativa para o campo deve buscar valorizar a diversidade de experiências dos alunos com as questões relacionadas à vida, à cultura e ao trabalho. As análises dos discursos demonstraram que existem características de uma educação tradicional, baseada na hierarquização de um modelo de educação cristalizado conforme os modelos urbanicistas, apesar dos discursos ressaltarem a necessidade de contextualização com a realidade do campo.

A aproximação com a problemática de estudo que procurou entender como a escola se relaciona com a proposta de Educação do Campo permitiu o entendimento para falar do contexto de escola, da comunidade, da realidade em que se encontra a realidade do professor, bem como os conteúdos escolares têm se relacionado com o contexto da Educação do Campo, principalmente, no tocante aos marcos que referenciam a legislação para a Educação do Campo, como as “Diretrizes Operacionais para as escolas de Educação Básica do Campo aprovada em 2002”.

O estudo se propôs entender uma nova prática pedagógica, a partir do contexto da educação local, como possibilidade de valorização dos saberes populares oriundos da memória coletiva e de suas cotidianidades, através dos saberes escolares na tentativa de contribuir com a concretização de uma proposta de Educação Pública Popular do Campo.

Verificou-se, a partir desses elementos, que o processo de escolarização dos professores e ex-alunos da escola é marcado por rupturas e continuidades, principalmente em relação às práticas de ensino no contexto local. Os discursos comprovaram que todos eles estudaram no campo, até a antiga 4ª série primária, em turmas multisseriadas com uma metodologia de ensino baseada nos moldes tradicionais, distante da diversidade de fatores que circundam o espaço rural. A formação docente também não foi diferente dessa realidade, incidiu fora do espaço de atuação, ou seja, na cidade.

Quanto ao contexto da Educação do Campo, não existem elementos concretos sobre as Diretrizes Operacionais na proposta educativa da escola e muito menos na do município, porém, as necessidades vivenciadas pelos professores e alunos demonstram, cogitam a possibilidade de intervenção de uma nova metodologia de ensino que esteja envolvida com as questões locais, com a vida, o trabalho e a experiência no campo.

Além do mais, os professores entendem que o cotidiano dos alunos está o tempo todo voltados para a vida no campo; prova disso são as representações que fazem na sala de aula, inclusive nos desenhos que nos foram apresentados e nas brincadeiras. Por esse fato carece de uma formação envolvida com as especificidades do campo.

Por fim, os elementos que encontramos transitam em busca da conquista de uma proposta de Educação do Campo, da reconstrução do espaço físico e do território dos sujeitos camponeses. E por isso, a escola situada no campo não deveria permitir mais métodos tradicionais de ensino, com modelos multisseriados e, sim, uma escola capaz de dialogar com a realidade de vida, trabalho e cultura, para com isso fazer valer as lutas e conquistas dos educadores e dos movimentos sociais com a legislação recente sobre a Educação do Campo.

REFERENCIAS

BRASIL, Ministério da educação; Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2000, instituí as **Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo**.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JESUS, Sônia Meire Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.) **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n. 5).

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara. **Escolarização da população rural paulista: análise da política pública.** In: Resumo da tese de doutorado em 1994, Rio de Janeiro.

JUAN, Duval Manifesto por uma Escola Cidadã: As relações da Escola com sua Comunidade. Petrópolis RJ Ed. Paz e Terra 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 7 Ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E IDENTIDADE CAMPONESA: O PAPEL DA ESCOLA DO CAMPO

Ivanilson Batista da Silva⁵⁴

Josiane Ferreira de Lima Silva⁵⁵

O PAPEL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPONESA

No nosso entendimento, ao longo das discussões, estamos vivenciando o direito de protagonismo no âmbito social, histórico e cultural do camponês e da camponesa, e o campesinato como espaço sócio educativo e histórico onde os sujeitos se fazem através da alteridade vivenciadas no intercurso do desenrolar histórico. Por essa razão, pautamos este artigo para pensarmos junto o papel da educação do campo no fortalecimento da identidade camponesa, principalmente a juventude camponesa. Segundo o estudo Juventude e Políticas Sociais no Brasil (2009), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), existem cerca de 1,5 milhões de analfabetos no país, a maior parte deles são jovens, e geograficamente estão no nordeste, pertencentes à classe camponesa. Esses dados, ora apresentados, são preocupantes, pois os jovens são a continuidade dessa classe, porém não há uma educação no campo pautada na história e cultura desses sujeitos.

Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia (1996), afirma que a educação sozinha não conseguirá transformar a sociedade, mas sem ela a sociedade não muda. Inspirado no autor, queremos afirmar que a Educação do Campo foi negada durante séculos e os sujeitos do campo estiveram sempre às margens da sociedade, o trato do estado com essa educação não passava de programas que traziam como propostas pedagógicas conteúdos desconectados da realidade dos educandos, e tinham um único objetivo: adestrar ou acomodar essa mão de obra barata que era os camponeses, (LEITE, 2002), pois o país estava passando por um processo de industrialização e necessitava de mão- de-obra para manobrar suas máquinas. É

⁵⁴ Professor e gestor de escola da rede municipal de ensino do município de São Miguel de Taipú/PB. Licenciado em Educação do Campo (UFPB), Especialista em Educação do Campo (UFPB) e Mestre em Educação PPGE/UFPB - jvanylsonbraga@hotmail.com

⁵⁵ Professora de escola do campo da rede municipal de ensino em Pedras de Fogo/PB. Licenciada em Pedagogia; Mestra em Educação PPGE/UFPB - josianeferreira1963@hotmail.com

dessa forma que os pacotes prontos de educação para o campo começaram a chegar. Dessa forma, Ademar Bogo (2008, p.109-110) esclarece:

Em nosso país, o trato com a educação dos camponeses sempre foi um desleixo. Embora o Brasil tenha elaborado a sua primeira constituição em 1824, somente em 1934, mais de cem anos depois, a educação para a área rural mereceu destaque, isso porque naquele período iniciava-se a industrialização do Brasil e as máquinas exigiam trabalhadores alfabetizados. Era preciso preparar a força de trabalho antes de arrastá-la dos campos para as fábricas.

No entanto, o sujeito do campo não teve visibilidade com esses programas, pois as propostas pedagógicas não discutiam sua realidade, nem buscavam compreender os anseios e os sonhos desses sujeitos. Na perspectiva do capital, o campo não é visto como um espaço social, histórico, cultural, nesse contexto o que interessa é manter essa mão de obra a serviço das necessidades do sistema. O homem e a mulher do campo não são vistos como sujeitos históricos que carregam em seu modo de vida, as matrizes de sua educação que deve ser pensada de forma horizontal. Conforme Miguel Arroyo, (2008, p. 71) definiu a visão que a sociedade majoritariamente e a academia até algum tempo atrás tinha da educação rural assim visionada:

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, Não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler, eu vi aqui que esta visão negativa do campo e da educação não é verdadeira e espero que desapareça no horizonte das elites, dos educadores e do próprio povo.

Foram décadas de exclusão e escuridão que os sujeitos do campo vivenciaram, mesmo assim com muita luta e conquistas. A partir de 1997, devido à pressão exercida pelos movimentos sociais do campo e sindicais, começam a surgir às primeiras reflexões de divulgação nacional da Educação do Campo, na ocasião do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em

parceria com a Universidade de Brasília (UnB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como também a primeira Conferência em Educação do Campo realizada em Luziânia (GO) nos dias 27 a 31 de julho de 1998 (CALDART, 2009).

É por aí que gostaríamos de encaminhar a nossa reflexão e destacar pontos que nos parecem fundamentais. Percebemos que estas experiências educativas não tem uma concepção simplista da educação. Portanto, queremos denunciar através deste estudo que apesar de todos os esforços dos governos para promover uma educação equânime e igualitária para todos, direito assegurado na constituição, tem deixado uma grande maioria a margem, excluídos do direito básico a qualquer pessoa que é a educação, mas de um modelo de educação que valorize a identidade dos sujeitos, no caso específico aqui, dos camponeses e camponesas.

Este modelo de educação que vem sendo negada aos povos do campo pode ser entendida segundo Caldart (2004, p.234), neste sentido:

Uma educação que mostre os dois lados da moeda, por um lado os valores do homem da roça, a vida sadia que pudesse levar aqui... e por outro lado também mostrar como é a vida na cidade, de acordo com a verdadeira realidade para que, quando a criança chegar a uma certa idade, ela possa ter clareza dos dois tipos de vida e possa fazer uma opção certa [...]

No entanto, o que queremos discutir neste artigo é a afirmação da educação do campo, para contribuir com a fortificação da identidade do homem camponês. E que seja reconhecida nos currículos das escolas no sentido da valorização da cultura da história das práticas sociais pedagógicas deste povo que estiveram sempre às margens da academia e da sociedade.

Portanto, para que os dados apresentados acerca do percentual de analfabetismo possam ser extintos ou amenizados, no caso específico do campo, se faz necessário pensar um novo jeito de fazer a escola no campo ancorada nestes princípios: amor, respeito, companheirismo. Molina (2004, p.10) trata da identidade dessa educação a partir dos próprios sujeitos que vivem neste espaço.

A identidade dessa educação a partir de seus sujeitos, da cultura, do trabalho, das lutas sociais e modos de vida dos camponeses, forma um conjunto de condições que não se limitam à escola, mas dela também se alimenta pela sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas.

Nesta perspectiva, a escola do campo tem por objetivo central a valorização da pessoa humana. Entretanto, este modelo de escola ainda é uma nuance para os povos do campo. É por isso que perguntamos o que faremos para conseguir implantar este modelo de educação? Perguntas estas que ficam ainda barradas na falta de interesse e compromisso por parte do estado com este povo, mesmo sabendo que o povo do campo tem direito a uma educação diferenciada.

Essa educação deve ter como parâmetro central a valorização da cultura, história, geografia em todos os seus modos de vida, seus fazeres e experiências. Para que o ensino seja significativo, contextualizado promovedor da humanização do sujeito e das transformações sociais, fomentando o desenvolvimento social, político e econômico do assentamento, município, estado, país.

Concepção de educação e identidade camponesa: memória dos autores.

Eu⁵⁶, enquanto sujeito, camponês estudei em uma escola no campo por vários anos, a escola sempre foi distante da minha realidade social, geográfica, cultural e histórica. Na minha memória, enquanto estudante, lembro que a educadora ensinava um conteúdo totalmente livresco que nada tinha a ver com as minhas experiências de vida, a escola nunca reconheceu os meus conhecimentos empíricos, advindos de minhas vivências e convivências na relação familiar no cuidado e cultivo da terra, como também no intercurso comunitário. Com minha própria experiência de vida posso afirmar que a escola no campo sempre foi um ser estranho aos nossos anseios e sonhos de educandos que chegavam à escola, cheios de perguntas e questionamentos sobre o mundo. Porém, estas perguntas sempre foram castradas pelos conteúdos livrescos fechados que sempre se reportavam à cidade como lugar

⁵⁶ Memória de identidade de Ivanilson Batista da Silva.

de desenvolvimento. Dessa forma, ela não contribuiu para meu entendimento enquanto sujeito de uma classe camponesa com uma identidade específica.

Segundo Molina (2004, p.37) “Identidade da escola do campo: obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo”. No entanto, esta escola ainda não existe.

A escola que estudei de 1999 a 2006 não me ajudou a me entender enquanto camponês, com uma identidade que ela enquanto instituição social de ensino devia valorizar e reconhecer estes sujeitos.

Enquanto coautora⁵⁷ deste trabalho, também me lembro nitidamente que as escolas rurais em que estudei não passavam de um mero lugar onde se aprendia ler e escrever através do método de decorar e nada mais. A lição no livro, a cópia de textos escritos no quadro negro de giz, a tabuada, o ditado, eram as atividades predominante no dia a dia escolar. O campo, ou o sítio como se chamava, não existia no contexto da escola, muito menos dos livros. Lembro-me que após concluir a 4^a série, fui pra uma escola nucleada na sede do município e lá não me adaptei ao ensino, apesar do método ser também o da repetição. Após dois anos nesta escola sem progredir de série foi preciso mudar de escola pra um município vizinho pra poder assimilar melhor os conteúdos. Mas uma coisa marca a minha trajetória: é que apesar de tudo, ao me tornar professora de escola rural mesmo sem saber estava reproduzindo o que aconteceu comigo. Por muito tempo trabalhei na escola rural “moldada” pela educação que se faz na cidade. Na primeira experiência que tive como professora de Assentados da Reforma Agrária, o método de alfabetização utilizado, devido ser um convênio do Incra/PB com a UEPB⁵⁸, continha no material proposto alguns textos sobre o nordeste e alguns problemas sociais enfrentados por esse povo, mas no fundo o objetivo era “fazer” o camponês aprender a ler e escrever, já que o tempo foi de apenas três meses. Além dessa experiência em minha vida, tanto estudantil como profissional nas escolas rurais, asseguro que foi um processo

⁵⁷ Memória de Josiane Ferreira de Lima Silva

⁵⁸O referido projeto de Alfabetizadora de Adultos, foi oferecido através do convênio INCRA/UEPB/SINE/SETRAS no Assentamento Amarela I em São Miguel de Taipú, no período de novembro de 1997 a janeiro de 1998, sob a Coordenação da Professora Eliane de Moura Silva.

completamente isolado do contexto camponês. Asseguro que, certamente, o modelo de ensino que nos propõem as secretarias municipais de educação é o mesmo que se desenvolve na cidade, e o pior, houve vezes que o planejamento já vinha pronto, só cabia ao professor aplicar como se educar fosse uma técnica. De fato não havia uma preocupação com a realidade do aluno. Apesar disso, sempre me inquietei e procurava adaptar os conteúdos de forma que os mesmos tivessem sentido com a vida dos alunos.

Nesta rápida análise memorial das nossas identidades camponesas frente à educação, vemos que o modelo de ensino adotado nas escolas rurais sempre respondeu aos interesses do estado atrelado às elites fundiárias e industriais e a identidade camponesa nem se sequer era mencionada. As propostas curriculares pedagógicas defendem o paradigma urbano de desenvolvimento. Ou seja, durante cinco séculos a educação no campo sempre esteve à margem das discussões nacionais municipais e acadêmicas, negando e usurpando um direito que é inerente ao camponês e à camponesa.

Assim, para que a educação do campo avance o educador/a deve ser progressista no sentido Freireano. Quiçá, ele não deve esperar que as transformações aconteçam para ele atuar, pelo contrário ele, enquanto educador deve ser o agente revolucionário destas transformações na sua prática educativa, que poderá desencadear em grande mudança, mas para isto acontecer ele precisa assumir sua posição política, ou seja, de que lado ele está dos oprimidos ou dos opressores, explorados ou exploradores, camponeses ou latifundiários (FREIRE, 1994).

O educador e a educadora do campo em suas práticas pedagógicas não podem ser neutros, ele e ela em princípio precisam entender o grupo social, respeitando seus conhecimentos, suas experiências vivências, fazeres, anseios, sonhos, visão de mundo, modo de ser e agir. Para que ele possa traçar métodos pedagógicos que tenham como referência a realidade desses educandos. Dessa forma Freire (1996. P.34) reforça: “[...] por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Marx (2004) nos diz na ideologia Alemã escrita possivelmente em 1845 na tese III sobre Feuerbach que até o educador precisa ser educado para que as circunstâncias sejam transformadas por meio de uma práxis revolucionária. Na XI tese ele diz que interpretar o mundo não basta, o que importa mesmo é transformá-lo. O educador do campo para exercer sua prática de forma transformadora ele precisa primeiro tomar conhecimento da realidade social, geográfica e histórica que ele irá atuar para que a ação pedagógica possa ser transformadora. Na pedagogia da Autonomia Freire (1996, p.154) nos faz esta pergunta: “como ensinar, como educar sem estar aberto ao contorno social e geográfico dos educandos”?

O que queremos dizer é que os educadores do campo sempre vieram da cidade, desconhecendo totalmente a realidade social e geográfica e as formas de vivências dos educados e educandas que habitam este espaço. O estado também nunca fomentou uma política educacional de formação para o educador que leciona neste espaço.

Entretanto, pressionado pelos movimentos sociais e depois de muitos anos de luta, foi criado o PRONERA que era apenas um programa, e hoje pode ser caracterizada como a primeira política do estado direcionado a educação dos sujeitos do campo.

Neste sentido, é urgente questionar e mudar o atual sistema de ensino que corresponde ao capitalismo desumano e desamoroso. Acreditamos que a escola é o lugar onde estas discussões primordialmente devem acontecer. Pois se o sistema não respeita a criança e através de sua máquina publicitária a transforma em micro consumidor, por que nós educadores e educadoras devemos nos calar, diante de toda essa opressão exercida pelo atual sistema econômico sobre a humanidade? Cabe ao educador, como também a escola escolher um lado para defender, ou se defende o paradigma capitalista de desenvolvimento, e com ele os latifundiários e os empresários, ou se luta ao lado dos oprimidos da terra (camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, dentre outros).

E com relação à escola do campo a questão é mais específica, pois o público que ora frequenta esta escola carrega em suas raízes culturais e históricas questões

ricas de humanização e de luta em prol da terra. Mas a escola no campo desconhece este saber.

Miguel Arroyo (2004, p.34) afirma: “quando os alunos não são os mesmos a escola poderia ser a mesma”. Será possível que nosso sistema educacional se preocupe só com notas, aprovação e reprovação, e continue de olhos vendados pela ideologia de mercado do sistema globalizante, que não consiga ver o campo como um lugar social onde os sujeitos se fazem no intercurso da convivência no dia-a-dia.

As crianças e os jovens estão ansiosos para começar a construir um mundo novo, mais humano, mais amoroso, onde se pode sonhar. O nosso sistema educacional ainda dorme em métodos caducos, embora saibamos que há um contingente de educadores compromissados em construir o novo e dá a criança e ao jovem o direito de seu protagonismo infanto-juvenil. Reconhecer que existe este público específico no campo é o caminho para as possíveis mudanças. E a escola é o caminho institucional para que isto ocorra.

Como a escola do campo deve trabalhar na prática a identidade camponesa

A escola do campo tem uma função primordial em manter ou despertar nos seus sujeitos a valorização ou da identidade camponesa. É preciso que o aluno camponês aprenda desde cedo a reconhecer sua identidade e não se envergonhar da mesma, como acontece com muitos jovens ao adentrarem as universidades que se sentem tolhidos em relação a sua identidade.

A escola do campo tem muitas funções, mas uma delas é justamente a de contribuir no processo de percepção da formação de identidade dos seus sujeitos, tanto na construção da imagem pessoal como da imagem coletiva do(s) grupo(s) social com o qual se identifica como camponês, como trabalhador, como membro comunitário, enfim como sujeito que tem uma identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação (Coleção Por uma Educação do Campo, V. 5, p.26)⁵⁹, pois educar é

⁵⁹ A Coleção Por uma Educação do Campo, V.5, de 2004, foi organizada por Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus. O documento teve como objetivo principal contribuir com o processo em construção dos paradigmas da Educação do Campo. O documento encontra-se disponível na web http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/por-uma-educacao-do-campo-no-5/at_download/file. O acesso ao material ocorreu em 09 de janeiro de 2015.

ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura. (idem, p. 26).

Entretanto, há um detalhe que permite uma ampla reflexão: para que a escola cumpra essa função ou colabore neste processo é necessário que a mesma esteja em sintonia com a realidade social a qual está inserida, pois se a escola e os educadores estiverem em sintonia com a dinâmica de socialização que acontece dia a dia, ela terá condições de ajudar na construção da identidade camponesa e de fortalecer essa identidade.

De acordo com a Coleção Por uma Educação do Campo, V. 5, enfatiza-se que para que a escola cumpra esse papel na prática, faz-se necessário que sejam observados pelo menos três aspectos essenciais que não pode faltar quando o assunto é identidade.

Primeiro, a escola não pode esquecer de trabalhar a *autoestima* do camponês. Esse é um sentimento essencial na vida de todo ser humano, pois o mesmo se refere à visão que o sujeito tem de si mesmo, de acreditar no seu potencial, nas suas qualidades, de ter amor próprio. Se de acordo com a psicologia a autoestima começa a ser formada desde a infância e vai se desenvolvendo nos relacionamentos sociais, então a escola é o lugar ideal para incentivar seu desenvolvimento, pois a educação ocorre num processo de relação social entre pessoas. Para isso o professor também deve ser alguém que saiba conduzir essa dinâmica e que demonstre na sua própria identidade ter uma boa autoestima.

Em segundo lugar, a escola do campo deve enfatizar a *memória e a resistência social*, ou seja, a escola precisa trabalhar com as raízes com os vínculos sociais, fazendo um resgate da memória, da cultura, das raízes, das origens do povo. Neste sentido, trabalhar com memória e resistência cultural implica em:

... ajudar os educandos e as educandas a perder a vergonha de 'ser da roça'; a aprender a 'ser camponês' e a 'ser de movimento social'; a aprender a valorizar a história dos seus antepassados, tendo uma visão crítica sobre ela; a aprender do passado para saber projetar o futuro(Coletânea Por uma Educação do Campo, V.5, p.27).

O terceiro aspecto a ser observado na prática da escola do campo mediante a luta para fortalecer a identidade camponesa de seus sujeitos é a militância social. Neste caso, a militância tem o sentido de:

... engajamento em torno de grandes causas, ações pelo bem de outras pessoas, envolvimento em processos de transformação social, que também podem desembocar na militância política ou na participação direta em organizações, movimentos sociais, partidos políticos (Coletânea Por uma Educação do Campo, V.5, p.28).

Imbuídos desta concepção afirmamos que: se a escola do campo não trabalhar com base neste e em outros aspectos não tem como fortalecer, cultivar nem preservar a identidade camponesa.

Considerações Conclusivas

Ao tentarmos delinear o papel da escola do campo em resgatar a identidade camponesa de seus sujeitos percebemos que há um desafio bastante amplo, pois para que a escola cumpra esse papel será necessário que haja uma combinação de todos os fatores que estão imbricados neste processo.

Assim, é preciso que o Projeto Político Pedagógico da escola, os professores, a comunidade e os acontecimentos culturais em que a mesma está inserida estejam em sintonia. Aqui, as conclusões ora apresentadas suscitam um debate maior, pois além de tudo isso, é fundamental que o professor passe por uma formação que lhe proporcione conhecer essa visão e que ele mesmo enquanto pessoa reconheça a importância da identidade camponesa na luta por uma Educação do Campo de qualidade.

Se a escola do campo tem como objetivo valorizar a pessoa humana que é o camponês, isto deve começar a partir do resgate ou fortalecimento da identidade camponesa, tanto individual como coletiva.

Bibliografia

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**, 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 264p.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paulo Freire---17^a--- ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa/ Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra 1996. ---(coleção leituras)

LEITE, Sérgio Selani. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002- (Coleção questões da nossa época, vol. 70).

MOLINA, Castagna Molina; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de(Org.)
Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.
Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.).
Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.
Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004 (Coleção Por uma Educação do Campo, v.5)

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR: entre lutas e desafios por uma educação igualitária

Lívia Sonalle do Nascimento Silva⁶⁰

INTRODUÇÃO

A partir de estudos e discussões desenvolvidas na disciplina optativa, Tópicos em Educação Popular: Educação do Campo e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFPB, pretendemos com esse trabalho discorrer sobre a trajetória dos conflitos e processos de lutas de vários grupos sociais organizados por uma política de educação do campo, a partir de uma perspectiva de igualdade de condições, cujo ponto de partida é realidade e as necessidades vivenciadas pela população rural.

Assim, buscamos trazer a educação do campo como expressão da Educação Popular, uma vez que o ponto de partida de ambas é a realidade social e a luta por uma ampliação da educação no Brasil e ainda por apresentarem como princípios, a participação popular e a solidariedade, com vistas à construção de um projeto político de sociedade mais justa, mais humana e mais fraterna.

EDUCAÇÃO POPULAR: ALGUNS PERCURSOS

Quando falamos em Educação Popular, logo pensamos em educação do povo ou para o povo. Mas afinal, o que é e como se configurou? Inicialmente, a Educação Popular teve origem a partir dos Movimentos Sociais Populares na América Latina, em que segundo Paludo (2006, p.2)

Ela nasce e se firma como teoria e práticas educativas alternativas às pedagogias tradicionais e liberais [...] que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, exploração da força de trabalho e domínio cultural.

Como primeiros indícios de uma educação comunitária, Brandão (2012) vem mencionar a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber, onde as situações de convivência estável e a comunicação simbólica transferiam

⁶⁰ Mestre em Educação - PPGE/UFPB - liviasonallens@gmail.com

intencionalmente os tipos e modos de saber necessários à reprodução da vida, seja individual ou coletiva. Reforçando tal afirmação, ainda complementa:

[...] Em algumas tribos, com pequenas diferenças todos sabiam tudo e entre si se ensinavam-e-aprendiam, seja na rotina do trabalho, seja durante raros ritos onde, solenes e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios que eram eles, e por quê. Esta foi uma primeira educação popular (BRANDÃO, 2012. P.25).

Posteriormente com a divisão social do saber e um amplo processo de hierarquização e domínio do conhecimento, este passou a ser aprisionado por sistemas de educação e o ensino se tornou propriedade de especialistas e educadores profissionais. Ao contrário do que muitos pensam, existiu antes de tudo um 'saber do povo', para depois virem os demais, como nos mostra Brandão (2012, p.33) "Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se 'sábio e erudito [...]". E dessa forma, o saber erudito recebeu o status de legítimo e verdadeiro, principalmente por estar ligado às instâncias de poder. Já em relação ao saber popular, restou-lhe o interior da vida subalterna da sociedade.

No que concerne à educação popular enquanto ensino público, poderíamos já adentrar na questão da democratização deste, considerando, pois, que aqui o seu sentido é outro totalmente diferente do citado anteriormente. Salientando que Paiva (1986), lembra que a educação formal das massas teve seu ponto de partida na reforma protestante, onde se exigiu a alfabetização como instrumento necessário para a realização da leitura e interpretação da Bíblia. No caso do nosso país, a história não se deu desta forma.

No início do período republicano se registravam altos índices de analfabetismo, herança dos períodos anteriores (colonial e imperial), em que a educação básica, principalmente para as classes mais desfavorecidas, era negligenciada. E foi justamente o alto percentual de analfabetos em nosso país, que contribuiu para realização de mobilizações em favor do que poderíamos chamar de primeira educação popular, logo após a Primeira Guerra Mundial. Ao passo que as mudanças se davam no âmbito econômico, social, político e cultural, favoreciam a luta pela democratização da educação, visando o combate ao analfabetismo através da necessidade de expansão da rede escolar para todos.

Convém registrar que, apesar de algumas conquistas, o ideal de uma educação popular nunca foi plenamente realizado em nosso país, isso como parte integrante do sistema escolar, pois se na teoria a educação passou a ser um direito de todos, na prática ela não foi oferecida a todos da mesma forma.

A partir de meados de 1940, até o período final da ditadura militar, inúmeras experiências em torno da educação de adultos acontecem em nosso país, muitas em forma de campanhas e programas compensatórios a serviço da legitimação social e como parte de estratégias de desenvolvimento. Algumas patrocinadas pela Unesco⁶¹, como por exemplo: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo⁶², Campanha Nacional de Educação de Adultos⁶³, e a Cruzada ABC⁶⁴. Sobre este fato, é interessante mencionar que:

As teorias da marginalidade social estavam em plena voga. Sujeitos pedagogicamente defasados (sem escola, ou com insuficiência de ensino escolar) e socialmente marginalizados (pobres, subempregados, desnutridos e, mais do tudo, postos conseqüentemente 'à margem' dos processos sociais de 'desenvolvimento' e 'modernização'). (BRANDÃO, 2012. P.68-69).

Além do seu caráter compensatório, esse tipo de educação adotada em vários países latino-americanos tinha como foco, não o indivíduo, mas, o desenvolvimento da vida social sobre a retórica técnico-desenvolvimentista, ignorando ou fragmentando as experiências anteriores da educação de classes. Paralelamente a isto, a educação popular visava fortalecer as organizações locais e populares, empoderando-as enquanto movimentos sociais da comunidade e movimentos populares de classe na comunidade. Brandão se refere aos dois modelos de educação, traçando pontos de diferenças, mencionando que:

[...] programas de educação de adultos têm o seu princípio operacional na pessoa do sujeito subalterno e têm seu fim operacional nos grupos e organizações que ela gera na comunidade. [...], programas de educação popular possuem

⁶¹ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

⁶² Criada em janeiro de 1958, pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular em geral.

⁶³ Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil (1947/1963) foi um marco importante no processo de constituição do campo teórico-prático da área.

⁶⁴ Cruzada da Ação Básica Cristã, criada em Recife /PE. Sua perspectiva política diferia dos movimentos inspirados no MCP(Movimento de Cultura Popular) ou no método Paulo Freire.

os eu princípio operacional nas unidades populares de representação da vida comunitária e do trabalho político de classe e têm seu fim operacional na ampliação do poder de tais unidades de trabalho popular. (BRANDÃO, 2012. P.110).

Portanto, a crítica estabelecida a estes programas estão nos modelos instituídos hegemonicamente de cima para baixo, cujas pautas e metas são anteriormente traçadas, almejando a preparação do povo para realização de certos interesses. Apesar de ser direcionada para as classes populares, essa educação difere e se desvirtua do verdadeiro sentido da Educação Popular, onde Brandão, (2012, p.82), faz a seguinte observação: “Diante de um modelo de educação compensatória, a educação popular não se propõe [...] como uma forma ‘ mais avançada’ de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma totalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular”.

Vimos que no decorrer do tempo, a educação popular passou por diversos momentos, desde a busca da conscientização e organização das massas populares até a defesa de uma escola pública de qualidade para todos. Sua atuação junto aos movimentos sociais esteve vinculada ao empoderamento e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade. E por tudo que já foi mencionado, acreditamos que no contexto atual, a Educação Popular se constitui como uma alternativa viável de oposição ao projeto neoliberal e hegemônico da educação.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA BREVE RETROSPECTIVA

Dentro da história educacional brasileira, a educação na zona rural ou uma proposta educacional voltada para a realidade e os anseios do homem do campo nunca foi prioridade, ou seja, quando se chegou a pensar em uma educação do campo, foi nos moldes de uma realidade urbana e de caráter reprodutivista⁶⁵. Assim, para nos reportarmos a luta pela educação no campo, seus princípios, concepções, sujeitos e legislações vigentes, recorreremos à história da educação brasileira, procurando destacá-la no decorrer da institucionalização das leis, decretos, reformas e movimentos educacionais.

⁶⁵ Segundo Marinho(2008,p.56), O tipo de educação que se coloca como mantenedora das desigualdades sociais.

Após a invasão do Brasil e o fracasso do sistema de capitânicas hereditárias, em 1549, muda-se o regime, com isso, tem início as primeiras ações educacionais através da Companhia de Jesus, vindas direto de Portugal. Importante registrar que nessa época, o nosso país, era uma imensa zona rural, o que não influenciou no modelo de educação trazido pelos Jesuítas, como enfatiza Marinho (2008, p.24) “[...]o mais importante era a catequese para os indígenas e a preparação dos filhos dos portugueses para o estilo de vida prevalecente na Metr pole, não se tinha que pensar em uma educa o rural[...]”, ou seja, o objetivo era dogmatizar os índios e preparar a elite local.

No período imperial, grande parte da popula o brasileira, ainda se concentrava na zona rural, um fato que mereceu destaque na época, foi   primeira tentativa de estrutura o fundiária através da promulga o da Lei N  601 de 18 de setembro de 1850. Essa lei foi uma formula o legal para organiza o das sesmarias⁶⁶ e as invasões de terras por posseiros, tendo em vista que os donos anteriores dessas propriedades não cuidavam, abandonavam e não devolviam ao governo como prometido. Mas por falta de condi es para sua execu o, a lei ficou são no papel, o que segundo Marinho (2008), significou um grande prejuízo para a história da reforma agrária no nosso país.

No aspecto educacional, dentre as iniciativas ocorridas como, a cria o de cursos (Medicina, Cirurgia, Anatomia), além de Academia Real da Marinha, Militar e de Belas-Artes, Escola Politécnica e Museu Real, nada foi acrescentado ao ensino básico e médio, muito menos, no que se refere a educa o na zona rural. Apesar de já ter se configurado como grandes mudanças estruturais com o aparecimento das cidades e o crescimento populacional, o que tornava mais evidente a divisão entre zona rural e urbana   que nenhuma iniciativa foi realizada em rela o ao campo, como bem cita Marinho:

[...], pois no momento a educa o não aparecia como prioridade para nenhuma classe e a proposta de educa o que se tinha estava vinculada a atender aos interesses de uma classe determinada. Durante o império, a popula o brasileira se concentrava mais na zona rural, porém um grande grupo não tinha direito   educa o e outro grupo não tinha condi es para recebê-la. [...], percebemos as raízes do analfabetismo na zona rural brasileira, ou, se podemos assim

⁶⁶ Era concessão de terras feita pelo governo para cultivo e habita o.

dizer, da mentalidade que temos no país de que o homem rural não precisa de uma educação. (MARINHO, 2008, P.36)

Se o quadro educacional no período imperial já ilustrava total abandono com o ensino primário na zona urbana devido a falta de professores e as condições precárias das poucas instalações que existiam, imaginemos então, a realidade educacional da zona rural, onde a maioria da população era de negros escravos e colonos pobres.

No início do período republicano, apesar da mudança de regime e do espírito nacionalista que tomou conta do nosso país, as transformações esperadas na esfera política não aconteceram, surge o coronelismo e com ele, o fortalecimento das oligarquias, que acabam confluindo na política dos governadores, ou do café com leite⁶⁷. Convém registrar um alto índice dentro do processo de migração campo-cidade, fato este que desencadeou algumas preocupações com a educação voltada para a zona rural, devido à superpopulação das cidades, o abandono do campo e o contato com o analfabetismo do campo, que trazia consigo algumas doenças, provenientes da falta de orientações sanitárias.

E com a denominada “Revolução de 1930”, acontecem as primeiras ações significativas na área a educação, como a criação do Ministério da Educação e Saúde, a IV e V Conferência Nacional de Educação, o Manifesto dos Pioneiros da Educação e a Constituição de 1934. Sobre as conferências, estas tinham o objetivo de influenciar na composição da Constituição de 1932, pois o entusiasmo dos educadores fazia-os crer que era possível uma educação laica, gratuita e de qualidade para todos.

O Ruralismo pedagógico, a luta pela terra e por uma Educação do/no Campo.

Depois do final da Primeira Guerra Mundial, sucedeu-se uma grande crise no campo, devido ao processo de industrialização, contribuindo com o crescimento da migração rural-urbana, pois a população que antes ocupava o campo foi para a cidade em busca de trabalho, com isso, os grandes fazendeiros começam a perder mão-de-obra para a indústria. Nesse contexto, o crescimento das grandes cidades é visto pelos grupos dominantes como uma ameaça permanente, onde estes passam a

⁶⁷ Revezamento no Governo Federal entre representantes de São Paulo e Minas Gerais

defender a ideia de se levar uma educação para a zona rural brasileira, como relata Paiva:

[...] era preciso conter a migração e um dos instrumentos para fixar o homem ao campo era a educação. Não uma educação qualquer, mas uma educação não somente 'regionalizada' de acordo com os preceitos da Escola Nova, assegurando sua eficiência e penetração, como uma educação especificamente voltada para o meio rural e seus valores. Inicia-se aí o 'ruralismo pedagógico', como tentativa de fazer o homem do campo compreender o 'sentido rural da civilização brasileira' [...] (PAIVA,1986. P.137).

Assim, o ruralismo pedagógico teve como objetivo, despertar o homem para zona rural e fixá-lo de vez no campo. Na verdade, a preocupação central era a garantia da mão-de-obra barata para os fazendeiros e não com o analfabetismo que predominava no meio rural, trabalhando a consciência do homem rural a aceitar de forma passível, sem interferências ou questionamentos uma situação dominadora e sem apresentar nenhuma proposta inovadora no que se refere a formação cidadã.

Mas, o tipo de educação que o ruralismo pedagógico defendia não aconteceu devido às várias dificuldades como: a falta de estrutura apropriada para moradia e trabalho dos professores, divergência entre a proposta pedagógica e a realidade dos educandos. Pois a educação que se pensava para o homem da zona rural não era no intuito de valorizá-los, mas correspondia aos interesses dos grandes latifundiários, em manter sua força de trabalho através da exploração do homem do campo.

Dentro desse processo de luta por uma educação voltada para o homem do campo a partir de uma dimensão qualitativa, mais humana e conscientizadora, é realizado em Salvador, na Bahia no ano de 1935, o primeiro Congresso Nacional de Ensino Regional, que trazia como proposta a criação das escolas normais rurais. Assim, as primeiras iniciativas que se tem registro, foram às escolas fundadas no Juazeiro/CE, Bahia e Pernambuco.

Nessa época novas relações sociais urbanas foram estabelecidas, abriram-se espaços para exigência de outras formas de relação também na zona rural, ou seja, o que antes acontecia em forma de apadrinhamento, passou a exigir outro tipo de organização trabalhista. E assim, conflitos e violências passam a ser constantes, como forma de protestar contra a exploração no campo, como assevera Batista:

Vários conflitos de terra geraram movimentos de revoltas e guerrilhas, envolvendo grandes proprietários, grileiros, governos e camponeses (lavradores, agricultores sem terra) que ocorreram no século XX, em vários estados. [...], conflitos que surgiram em decorrência de projetos governamentais de colonização e de disputas por terra. (BATISTA, 2011.P. 156).

E como resultado desse novo modelo de organização dos trabalhadores rurais, foi criada em 1955, a primeira Liga camponesa⁶⁸ em Pernambuco/PE e, em 1963, foi promulgado o Estatuto do trabalhador rural. Era um quadro de mobilizações e enfrentamentos daqueles que trabalhavam e moravam no campo, mediante o contexto histórico que se desenvolvia, sendo necessário extinguir as relações de exploração no campo, bem como, lutar por um pedaço de terra, considerando a forma como estavam (e ainda estão) distribuídas no Brasil. Batista (2011) nos traz importantes informações, mencionando que:

O Brasil ocupa o segundo lugar em concentração da propriedade fundiária e o primeiro em desigualdade de renda no mundo. No contexto mais recente, a estrutura agrária apresenta 140 milhões de hectares de terras improdutivas. [...] O Atlas Fundiário Brasileiro de 2000 traçou o perfil da concentração fundiária, demonstrando que existiam 3.114.898 imóveis rurais cadastrados, ocupando uma área total de 3.31.364.012 hectares. Desses imóveis 62,2% eram constituídos de minifúndios e ocupavam apenas 7,9% dessa área, enquanto que 2,8% eram latifúndios e ocupavam 56,7% da área total. (BATISTA, 2011. P. 136).

Distribuídas dessa forma, as terras constituíam um grande problema para a educação, pois, tinham poucos donos, o que acabava por favorecer uma situação de exploração e uma educação que preparasse e despertasse o indivíduo para sua realidade significava perigo para os senhores donos das terras.

Convém destacar aqui, um paliativo usado pelo governo a partir de 1947, visando reduzir o analfabetismo e preparar pessoas para a qualificação profissional. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Referindo-se a esta, Paiva (1986, p. 206) nos diz que [...] “ela acenava com a possibilidade de preparar mão de obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes [...]”, o que não foi alcançado. Imaginemos então, os

⁶⁸ Associações que pretendiam organizar a luta dos foreiros, plantadores e trabalhadores no campo. E primeira liga criada foi a Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco/PE(SAPP)

seus resultados na zona rural, levando em conta que não foi pensada para essa população e sim, extensiva a ela.

O mesmo descaso com a educação ofertada à população rural permaneceu na institucionalização da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Apesar de alguns artigos, como o art.32, art. 57 e o art.105⁶⁹ fazerem referência direta a um ensino na área rural, nada constam de inédito na referida Lei, pois tais propostas não se apresentavam como novidades. Marinho aponta que (2008, p.87) “A título de lei, a referência inegavelmente é boa, mas não constituiu um avanço, uma vez que tais propostas existiam desde 1930, quando se tornava mais sólida a preocupação com uma educação na zona rural”. O significa dizer que mais uma vez, a este tipo de educação não foi dada a atenção e o direcionamento necessário e exigido pelos movimentos e organizações sociais da época.

Um dos grandes destaques no início da década de 1960, no tocante a alfabetização de adultos, foi a experiência desenvolvida por Paulo Freire no município de Angicos/RN, quando alfabetizou 300 (trezentos) trabalhadores rurais em 45 (quarenta e cinco) dias, se utilizando de uma metodologia baseada no diálogo e no cotidiano, para assim através de seus conteúdos, trabalhar a conscientização e a realidade local.

Contudo, nos anos que se seguem (período da ditadura), outros programas e iniciativas de caráter não governamentais acontecem como o MEB⁷⁰, e a implantação das Escolas famílias agrícolas, fundadas oficialmente em 1968. O seu funcionamento se dá através de associações que buscam a promoção da pessoa humana por meio das ações comunitárias, Marinho nos informa dizendo que nessas Escolas a ideia é:

[...] trabalhar e mostrar os valores da zona rural, dar uma consciência da realidade que o educando vive mostrar a capacidade que o homem da zona rural tem de absorver novas tecnologias e promover a organização dos pequenos

⁶⁹ Art. 32, estabelece que os proprietários rurais que não têm condições de manter escolas primárias em suas terras terão que proporcionar condições para as crianças possam beneficiar-se do ensino primário.. Art. 57, a Lei apresenta a formação de professores, supervisores e orientadores, todos com habilitação para trabalharem na área rural..

Art.105, explicita a responsabilidade dos poderes públicos; para ampliar serviços e entidades que se responsabilizassem por prestarem serviços educacionais no meio rural, procurando adaptar o homem ao seu meio.

⁷⁰ Movimento de Educação de Base, ligado a Igreja Católica, pretendia realizar sua missão fazendo o homem do campo perceber sua realidade social, sua dignidade e a sua posição diante do Ser Criador.

para não serem manipulados pelas ideologias dos grandes (MARINHO, 2008, P.140).

As EFAs trabalham com a pedagogia da alternância, onde o educando transmite para a família os conhecimentos aprimorados durante o tempo que ficou na escola e tem se mostrado uma experiência válida para a educação na zona rural e a sua expansão pelo país comprova este fato, Marinho (2008), nos diz que em 2005, já existiam cerca de 248 unidades trabalhando com o mesmo sistema.

Já no período denominado de Nova República, após a ditadura militar, não houve efetivamente mudanças no quadro educacional rural brasileiro, mas continuou a mobilização da sociedade e de vários movimentos em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, em que se tentou imprimir tais reivindicações na Constituição de 1988, que como mostra Batista (2011, p.61) “proclama a educação como direitos de todos e, dever do Estado, e afirma-se como direito público subjetivo, independente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais”. E a partir daí buscou-se um direcionamento mais detalhado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, onde houve um maior destaque para o ensino no campo, previsto no seu art. 28 e nos seus Incisos.

O fato é que somente a publicação na Lei não foi e não é suficiente. Por isso, os movimentos sociais continuaram se articulando na luta pela promoção de uma política de educação para a população rural promovendo encontros, conferências e criando um fórum, vejamos:

Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária-ENERA, duas conferências nacionais por Uma Educação do Campo em 1998 e 2002. [...] agosto de 2010, em Brasília, com a presença de diversos segmentos sociais do campo e representantes do Ministério do Desenvolvimento Agrário e da Educação, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo, tendo como objetivo ‘o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas com vistas a implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo’ (BATISTA,2011, P.60).

Dentre outras conquistas destacamos também, a inserção no ordenamento jurídico das políticas educacionais, com definição de várias normativas da Educação do Campo, a criação de programas como: PRONERA-Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, em 1998; Saberes da terra-Programa Nacional de

Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores /as Familiares, em 2005; Projovem campo- Saberes da Terra, em 2007; Procampo - Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais.

Pelas declarações já mencionadas, percebemos que o processo de lutas e conflitos pelos direitos da população rural do nosso país resultou na institucionalização de Políticas e ações voltadas à promoção da Educação do Campo. O que se constata ainda é a falta da execução de tais políticas de forma efetiva pelos poderes públicos.

CONSIDERAÇÃO EM TORNO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Partindo então do pressuposto de que o eixo de partida tanto da educação popular como da educação do campo é a realidade social e a luta pela ampliação de uma educação como um espaço capaz de veicular transformações sociais, defendemos uma ampla relação entre ambas, ou seja, uma, como expressão da outra.

A educação popular objetiva a formação de um sujeito livre e consciente, pautado numa educação libertadora, a partir das classes populares e movimentos sociais, buscando romper e superar o modelo tradicional de ensino que é baseado na lógica do sistema capitalista. Da mesma forma, os movimentos sociais populares do campo, além de lutarem pela terra, também fizeram da luta pelo direito a educação uma de suas bandeiras, o que nos permite identificar os princípios da educação popular como determinantes da luta e da constituição da Educação do Campo. Pois, ao assumirem tal demanda os povos do campo, firmam-se em suas diversas experiências formativas no sentido de se contraporem à Educação Rural que lhes foi imposta. E assim, assume seu vínculo imprescindível com a Educação Popular, conquistando avanços no espaço da educação formal e das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de luta sociais movimentos populares. in: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais**: João Pessoa: Ed Universitária, 2006.

_____. Estado, luta de classes, movimentos sociais e as políticas de educação do campo. in: BATISTA, Maria do Socorro Xavier. (Organizadora). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**.3.ed.São Paulo: Brasiliense, 2012 (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, Brasília, 1996

MARINHO, Ernandes. **Um olhar sobre a Educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

PALUDO, Conceição. **Da raiz: herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação no e do campo**: um olhar para trajetória da educação no MST.29 Reunião anual da ANPED, Caxambu, outubro, 2001.

PAIVA, V.P. Introdução. In: PAIVA, V.P (Org.) **Dilemas e Perspectivas da Educação Popular**. Rio de Janeiro, Graal, 1986

MULHERES DA LAMA: EDUCAÇÃO EM VIDA NO MANGUEZAL

Francisco Bezerra Dantas Filho⁷¹
Coautor: Francisco das Chagas Santos⁷²
Coautor: Luiz Gomes da Silva Filho⁷³

Introdução

A veracidade deste trabalho científico é resultado de discursões e análises críticas sobre a realidade das mulheres marisqueiras da cidade de Porto do Mangue, município localizado no Polo Costa Branca⁷⁴, região salinera no litoral do Rio Grande do Norte. Segundo o IBGE (2010), a cidade tem uma população de 5.217 habitantes.

Com uma área territorial de 319 km², a pequena cidade é rica em belezas naturais, como as dunas móveis, falésias, ilhas, praias e, sobretudo, o mangue. Apesar de tantas belezas o turismo na cidade ainda não foi despertado.

A prática da pesca artesanal é feita desde a origem, quando a cidade ainda era uma pequena vila de pescadores. As mulheres ocuparam rapidamente lugar no contexto do trabalho no mar, momento em que partiam junto aos pescadores – em boa medida eram esposos – e desenvolviam atividades culinárias. Desse modo começava as inquietações na maré baixa ao lado do mangue, onde as mulheres iniciaram uma vida de luta, autonomia e sofrimento.

Pensando numa perspectiva teórica que atenda aos interesses almejados e tendo em vista a realidade social e concreta na qual estamos imersos, assim como as disputas inerentes ao tênue e conflitante tecido social, temos como metodologia, o materialismo histórico e dialético, pois esta perspectiva vincula de forma satisfatória as questões abordadas nesse estudo à dinâmica da realidade material

⁷¹ Licenciado em Educação do Campo - Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA - Rio Grande do Norte / RN. bezerrahh@bol.com.br

⁷² Licenciado em Educação do Campo - Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA - Rio Grande do Norte / RN. - schagas@gmail.com

⁷³ Professor do Dep. de Agrotecnologia e Ciências Sociais, Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFERSA. Mestre em Educação PPGE/UFPB. Especialista em Educação e Direitos Humanos – UFRN. Luiz.gomes@ufersa.edu.br

⁷⁴O Polo Costa Branca compreende os municípios de: Angicos, Apodi, Areia Branca, Assu, Caiçara do Norte, Caraúbas, Galinhos, Guamaré, Grossos, Itajá, Lajes, Macau, Mossoró, Pendências, Porto do Mangue, São Bento do Norte, São Rafael, Tibau.

dos sujeitos envolvidos, e, reflete a construção histórica dos fenômenos com destaque para as transformações sociais que esta construção enseja.

Além do materialismo histórico dialético que contribui significativamente com essa pesquisa, temos como instrumento metodológico as entrevistas semiestruturadas. Apesar de nos referirmos às mulheres marisqueiras, nosso foco reside na pessoa de Dona Terezinha, uma das únicas marisqueira que mantém viva a pesca em seus moldes artesanais. Utilizamos o termo “mulheres da lama” com o sentido de nos referirmos as marisqueiras e sua identificação com a questão local.

Inicialmente discorreremos sobre a luta, a autonomia e o sofrimento das mulheres marisqueiras e buscamos compreender as diversas dimensões e contextos que engendram a dinâmica desse dia a dia. No segundo momento, empreendemos uma discussão acerca dos conhecimentos das matriarcas enquanto contribuições ao fortalecimento da cultura popular.

LUTA E AUTONOMIA: A VIDA REAL DAS MULHERES MARISQUEIRAS DE PORTO DO MANGUE

Localizado na área geográfica do Município de Porto do Mangue, o Rio das Conchas continua sendo uma fonte de sobrevivência aos pescadores e marisqueiras da região, mas especificamente a população da comunidade que cotidianamente retira do rio a sua subsistência.

Porto do Mangue é um município historicamente pesqueiro que vem exercendo atividades marítimas ao longo do tempo (MASCARENHAS, 2005). Ao longo desta história o mangue exerceu papel crucial, sendo de grande importância a preservação deste ecossistema.

Entre as principais atividades econômicas das comunidades costeiras tradicionais, destaca-se a exploração de recursos dos manguezais, que inclui a pesca (isto é, caranguejos, moluscos e ostras), a extração de madeira e alguns casos isolados de turismo e produção agrícola. A pesca artesanal e de subsistência são os principais componentes dessa atividade. Apesar da escassez de dados sobre a produção pesqueira em áreas de manguezais no Brasil, estima-se que, em alguns estados, a contribuição desses ecossistemas chegue a quase 50% da produção total da pesca artesanal (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, ano? p. 08).

Tomamos o exemplo de Dona Terezinha, marisqueiras de 82 anos, que mora e trabalha no manguezal do Rio das Conchas desde 1950, ela afirma que assistiu

grandes mudanças durante esse período, tanto no tocante a vegetação quando no que se refere à diminuição das espécies. Ainda que singularizada, esta experiência, conduz a uma visão holística da realidade que convida a expandir o olhar e a reflexão sobre a educação popular enquanto princípio educativo.

A luta das mulheres marisqueiras deu-se pela necessidade de uma renda extra já que a vila de pescadores enfrentava dificuldades pela precarização quase inerente à profissão. No despertar, esta atividade ocorreu de forma espontânea, quando as mulheres percebiam ali na maré baixa, ao lado do mangue, pequenos mariscos, dando início *ascaldeiradas*⁷⁵ e descobrindo um universo de possibilidades no campo da culinária. Segundo Frigotto e Ciavatta (2012, p.749), “historicamente o ser humano se utiliza dos bens da natureza pelo trabalho e, assim, produz meios de sobrevivência e conhecimento”. Isso é evidenciado na história das marisqueiras que se utilizam dos recursos naturais para garantirem sua existência.

As marisqueiras foram aos poucos conquistando autonomia, algumas, perderam seus companheiros, e outras como mães independentes, tinham a atividade como único meio de sobrevivência para o sustento do lar.

A pequena cidade de Porto do Mangue por se localizar no litoral um pouco distante das cidades polos – Assu e Mossoró – ainda tem nos dias de hoje a dificuldade de vendas diretas dos pescados. É nesse ponto que evidenciamos a prática dos atravessadores que compromete de forma significativa o preço dos mariscos, desvalorizando o produto e as trabalhadoras.

“Eles [os atravessadores] só querem pagar cinco reais o quilo, agora nós *vendia* a um supermercado em Areia Branca, a gente vendia de doze” (Dona Terezinha, com grifos nossos). Quando chega aos supermercados e restaurantes o preço do marisco sofre um aumento significativo que chega a triplicar o seu valor de compra. Tal situação implica no processo de precarização e desvalorização do trabalho artesanal desenvolvido pelas mulheres marisqueiras.

Essa realidade compromete e desestimula os processos que se perpetuam de geração a geração, quando é visualizada a decadência do trabalho das mulheres que tiram seus sustentos da lama do mangue. Muitas vezes, elas perdem suas vaidades num processo de invisibilização que advém do contexto onde vivem. Como esse

⁷⁵ Caldeirada são diversas variedades de mariscos, crustáceos, peixes pequenos e temperos em uma só panela.

trabalho se caracteriza eminentemente pelo seu caráter de subsistência, resta pouco para atividades de lazer e cuidados pessoais.

A realidade externada aponta uma condição de opressão concreta perpassada por estas mulheres. Este paradigma é ratificado por Freire (2012, p. 52) quando afirma que “quase sempre as situações concretas de opressão reduzem o tempo histórico dos oprimidos a um presente eterno de esperança e acomodação”.

As marisqueiras deixam uma contribuição histórica dentro da luta das mulheres da cidade de Porto do Mangue, isso tem implicações nos processos históricos de educação informal, cujo assento reside em processos de aquisição de conhecimentos, experiências, ideias, valores, práticas, que não estão ligadas especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes (LIBANIO, 2013).

O conhecimento produzido pelas mulheres da lama tem como base de sustentação as práticas cotidianas e a materialidade das ações concretas do dia a dia.

Submetidas a várias formas de subordinação e seus efeitos, [...] em contextos onde forças econômicas culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação. Por ser tão comum, a ponto de parecer um fato da vida, natural ou pelo menos imutável, esse pano de fundo é, muitas vezes, invisível. (CRENSHAW, 2002, p. 176)

Pode-se afirmar que neste ponto a luta das marisqueiras de Porto do Mangue vem desempenhando um papel pedagógico fundamental para a contribuição com o fortalecimento dos valores e costumes locais. A historiografia tem mostrado exemplos de grandes esquecimentos e supressões de grandes espaços marcados pelas culturas tradicionais. Salienta-se, portanto a urgência de políticas pública voltadas para o fortalecimento das práticas culturais e do trabalho sublime realizado pelas mulheres da lama de Porto do Mangue.

MULHERES MARISQUEIRAS: FOLCLORE, RESISTÊNCIA E CULTURA POPULAR

Neste segundo momento, gostaríamos de elucidar o importante papel desempenhado por essas mulheres que resistem ao tempo e que se impõem na luta como único meio de valorização pessoal. As mulheres marisqueiras além da autonomia no trabalho precisam vivenciar o trabalho doméstico. Geralmente acordam pela madrugada, organizam suas tarefas de casa e, ao “quebrar da barra”,

seguem remando solitárias em direção ao mangue em busca dos mariscos da maré baixa.

A rotina do trabalho ao longo dos anos desencadeou positivamente uma cultura de independência bastante significativa entre as mulheres da cidade, embora a maioria não tenha visualizado o marisco com o meio de trabalho, ainda assim, a influência das marisqueiras e a imagem de resistência foi um fator principal para que muitas mulheres também tivessem encorajamento para se impor no mercado de trabalho local.

Esse cotidiano é atravessado por questões simbólicas e culturais, além do trabalho na lama também podemos apontar a riqueza dos contos populares. As marisqueiras de Porto do Mangue voltam da maré com muitas histórias que se transformaram em discursões entre amigos de calçadas, praças até chegarem às salas de aula, como contos folclóricos.

Um exemplo bem conhecido é a história da *bola de fogo*⁷⁶, muitas afirmam que viram no mangue ou nas dunas moveis próximo à maré, uma bola de fogo que por muitas vezes as perseguiram, cada marisqueira dava sua ilustração para o conto, que hoje ganhou uma grande dimensão contada nas salas de aulas e nas rodas de conversas nas calçadas. Muitas foram as contribuições culturais das mulheres marisqueiras no município, apesar da desvalorização e falta de políticas voltadas para o incentivo a prática da pesca, algumas poucas mulheres ainda resistem ao tempo mantendo firmemente suas raízes e suas culturas.

desde os nove anos de idade, desde os nove anos de idade que eu vivo nesse trabalho *mais* meus *avô*, não fui criada com pai e mãe não, meus pais morreram e eu fiquei com meus *avô*, e desde criança que eu vivo nas *praia*, fazendo esse trabalho de pescaria, de andar mais eles, embarcado nas canoas. Aprendi com meus *avô* (Dona Terezinha, 2014).

As mulheres da lama exibem um perfil muito comum que demarca uma identidade forte nos traços físicos, o envelhecimento precoce, unhas sempre escurecidas e corpo curvado, porém, esses traços têm um valor significativo entre a comunidade ribeirinha, esses traços denotam marcas subjetivas de uma história de trabalho e luta. “A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete

⁷⁶ A bola de fogo, no meio popular, é uma espécie de luz incandescente que aproxima-se dos pescadores no período da noite.

exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem” (MARX; ENGELS, 2002, p. 11).

Outro ponto que diz respeito à contribuição das mulheres marisqueiras é evidenciado na culinária local, o comércio gastronômico aponta a grande preferência dos mariscos, por ser uma especialidade artesanal e de atividade peculiar. Alguns pratos feitos de mariscos são conhecidos por levarem em seus temperos notas bem curiosas por parte dos apreciadores, o *caldo de ostra* e a conhecida *Caldeirada* receitas criadas pelas mulheres marisqueiras.

Mais uma vez constata-se a grande ênfase do conhecimento popular no aspecto da culinária dos mariscos. Vale salientar que a concepção de popular que estamos abordando se refere aquelas concepções pensada por Carlos Rodrigues Brandão (2009, p. 09) “tem um papel e um sentido histórico: como resistência e oposição ao *status quo*”. Nesse sentido o nosso objetivo é primordialmente, contribuir com o processo e ressignificação dos conhecimentos já elaborados pelas mulheres marisqueiras (SILVA FILHO, 2014) ou nas palavras de Freire (1993) “saber de experiências feito”.

De acordo com o pensamento de Paulo Freire:

Coerente com a sua concepção antropológica, que compreende o homem como ser e consciência e de relação histórica, Freire concebe o conhecimento como processo histórico, isto é, faz parte do *quefazer* humano. Para Freire, conhecimento nunca é, sempre está sendo. Com isso, quer expressar exatamente a ideia de processo, a ideia de conhecimento como busca/construção constante, mas sempre inacabada por estar se fazendo em relação entre sujeitos também (BRUTSCHER, 2005, p. 184)

A importância da continuidade na contribuição cultural no trabalho das marisqueiras deve ser valorizada em todos os aspectos, existe uma riqueza na educação popular que intensifica os saberes nas gerações e possibilita a continuidade de valores, na autonomia do trabalho e na existência de uma formação que foi construída ao longo da história local. Por fim, chamamos a atenção mais uma vez para a importância da dimensão histórico cultural e o princípio educativo inerente ao trabalho e a vida das marisqueiras de Porto do Mangue.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Queremos com este trabalho iniciar e despertar reflexões acerca da importância cultural das marisqueiras de Porto do Mangue. É importante que a comunidade possa valorizar a tradição no aspecto da resistência das mulheres que tanto contribuíram para o desenvolvimento local e que desbravaram inúmeras barreiras para a autonomia, lutas, descobrimentos e referências. A cultura dos ribeirinhos e comunidades que habitam o litoral é marcada pela pesca artesanal, no entanto a precariedade e a exploração dos atravessadores colocam essas populações com um dos mais baixos IDH do país.

Tivemos como suporte teórico o pensamento e a pedagogia de Paulo Freire, por entendermos que este educador e todo seu trabalho contemplam de forma satisfatória estes estudos. O conhecimento em Paulo Freire não se pauta pela hierarquia, mas sim pela construção histórica do sujeito do lugar, de modo que encontramos nas mulheres marisqueiras um reflexo e uma possibilidade de reinvenção da herança freireana.

Nessa perspectiva, de construção histórica do sujeito social, destacamos Dona Terezinha Marisqueira como sujeito de seu lugar:



Fonte: autores

Percebemos com esta pesquisa que há um conhecimento popular construído historicamente pelas mulheres marisqueiras, e que, preservar e trazer à tona este conhecimento é de uma necessidade urgente. A sociedade contemporânea tem nos apresentado um cenário polêmico e por vezes instável, tanto a informação quanto o conhecimento, tem se caracterizado pela superficialidade. Neste sentido é importante valorizar os conhecimentos tradicionais e as riquezas culturais que dele emana, de modo que as gerações vindouras desfrutem desse legado e dessa construção coletiva dos saberes populares.

REFERENCIAS BIBIOGRAFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; **ASSUPÇÃO**, Raiane. *Cultura rebelde: escritos sobre a educ. popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009

BRUTSCHER, Volmir José. *Educação e Conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo, RS: IFIBE e IPF, 2005, p.184.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. Estudos feministas, Florianópolis. Ano 10, 1º semestre. 2002. p.171- 188.

FRIGOTTO, Gaudêncio; **CIAVATTA**, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salette, PEREIRA, Isabel Brasil, ALETEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudência. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 748 – 759.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

IBGE. Síntese de informação. Disponível em:

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=240650&idtema=16&search=rio-grande-do-norte|lagoa-nova|sintese-das-informacoes>. Acesso em: 01/01/2015

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. Cortez Editora, 2. ed.- São Paulo, 2013.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASCARENHAS, João de Castro. CPRM - Serviço Geológico do Brasil Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. Diagnóstico do município de Porto do Mangue, estado do Rio Grande do Norte. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005.

MINISTÉRIO do Meio Ambiente. Conservação e Uso Sustentável Efetivos de Ecossistemas Manguezais no Brasil (PIMS 3280). Projeto do Atlas nº 00055992.

SILVA FILHO, Luiz Gomes da. Educação do campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da terra da UFRN. (dissertação apresentada ao programa de pós-graduação da universidade federal da Paraíba) João Pessoa 2014.

EDUCAÇÃO POPULAR NA ATUALIDADE: da Pedagogia Paulo Freire à Educação do Campo

Luiz Gomes da Silva Filho⁷⁷
Rita de Cassia Cavalcanti Porto⁷⁸

Introdução

Este artigo é fruto das reflexões sintetizadas durante a confecção da nossa dissertação de mestrado, intitulada, “Educação do Campo e Pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do Curso de Pedagogia da Terra da UFRN” (SILVA FILHO, 2014) apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação e auspício da Professora Doutora Rita de Cássia Cavalcanti Porto. A temática pesquisada se inseriu nos objetivos do Grupo de Pesquisa da Pedagogia Paulo Freire da Universidade Federal da Paraíba (GEPPF/UFPB) que busca dialogar sobre as contribuições da pedagogia freireana na contemporaneidade. Nesse artigo estamos atribuindo nova tintura à discussão, estamos alargando o debate para melhor dialogar com a perspectiva da Educação Popular. Aqui temos a oportunidade de situar a Pedagogia Paulo Freire e a Educação do Campo dentro de uma discussão mais ampla e mais histórica inclusive, que é justamente a temática da Educação Popular no Brasil.

Entendemos que a contemporaneidade canaliza fenômenos sociais, históricos e políticos que merecem reflexão e pesquisa. A Educação Popular atravessa nossa historiografia e tem um legado vasto, ressignificado por várias experiências educacionais. O atual debate da Educação do Campo e o fortalecimento da Pedagogia Paulo Freire são exemplos eminentes das novas folhagens que a Educação Popular tem adquirido no Brasil, é pois, em torno dessa temática que se fecunda a tessitura desse artesanato intelectual, sendo o objetivo principal deste trabalho, visualizar o legado e a reinvenção da Educação Popular na contemporaneidade.

Iniciamos, afirmando que os avanços no tocante a Educação do Campo são notórios. Porém, é fundamental perceber esse debate dentro de uma dimensão

⁷⁷ Mestre em Educação pela UFPB, Professor da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA.
Luiz.gomes@ufersa.edu.br

⁷⁸ Professora Dra. do CE/PPGE/UFPA - ritaccporto@gmail.com

histórico-social, é preciso historicizar a temática. Não se pode correr o risco de esmaecer questões basilares que dizem respeito à gênese da Educação do Campo, sem necessariamente, iniciar da educação rural, que, muito embora seja o foco a ser tensionado, é também motivo do surgimento de outro paradigma educacional voltado para o campo. “Vocação negada, mas também afirmada na própria negação, vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2011, p. 40).

Nesse mesmo sentido a proposta educativa de Paulo Freire, síntese do momento de efervescência das décadas de 1950 e 1960 e canalizada na sua Pedagogia do Oprimido, representa talvez a máxima entre organização social e educação. A proposta formativa de Freire é permeada por uma postura crítica, política e consciente, sobretudo diante de abordagens de formação que se apresentam fragmentadas, não envolventes e incapazes de captar as reais necessidades e preocupações dos sujeitos (SILVA FILHO, 2014). Essa perspectiva educativa, que hoje entendemos como de suma importância e contra hegemônica nos tempos da “pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005) e que para muitos representa uma possibilidade de diálogo com a educação dos movimentos sociais é também fruto da Educação Popular. Obviamente que os novos paradigmas ajudam a alargar e colorir aqueles já emergidos, mas sabidamente a primazia dos movimentos que os precedem deve sempre ser revisitada para melhor entendermos o debate atual. É justamente, desse modo, que procedemos para o entendimento das contribuições da Pedagogia Paulo Freire nos dias de hoje junto às práticas educativas.

Arroyo (2009), aponta para o descaso que a educação das populações marginalizadas esteve submetida historicamente, cuja finalidade, em muitos casos, não ultrapassou o ensino de técnicas de plantio e colheita no manuseio da terra, no campo e/ou, a dinâmica fabril nas cidades. Essa visão utilitarista e preconceituosa legitimou os baixos investimentos em educação, alargou a disparidade entre campo e cidade, as condições precárias das escolas, e o baixo investimento em formação dos professores do campo (ARAÚJO E SILVA, 2011).

Para tanto, metodologicamente, pensamos numa perspectiva teórica que atenda aos interesses almejados e que perpassa a realidade social e concreta a qual

estamos imersos, assim como as disputas inerentes ao tênue e conflitante tecido social. Desse modo, temos como metodologia, o materialismo histórico dialético e a práxis educativa de Paulo Freire, pois estas perspectivas vinculam as questões abordadas nesse estudo à dinâmica da realidade material dos sujeitos envolvidos, e, reflete a construção histórica dos fenômenos com destaque para as transformações sociais que esta construção enseja.

Optamos por não trabalhar com temas fechados, ou conceituações prontas, entendendo que a temática requer intersecção e laços, em detrimento de sessões e nós. Desse modo, nossa escrita transita pelos temas abordados buscando conhecer e reconhecer aproximações, diálogos e raízes, com o objetivo final de encontrar na Pedagogia Paulo Freire e na Educação do Campo, frutos, plantados outrora pela Educação Popular.

EDUCAÇÃO POPULAR: LEGADO E REINVENÇÃO

Sabemos que para se aprofundar no estudo da Educação Popular é necessário percorrer trilhas e caminhos abertos no seio da América Latina, assim como da historiografia brasileira. Porém reconhecendo que muitas pesquisas e estudos já percorreram esta trilha, nos direcionamos, neste momento, as contribuições da Educação Popular às experiências educacionais do Brasil, a ênfase será destinada a Educação do Campo e a Pedagogia Paulo Freire, perspectivas abordadas em nosso trabalho de conclusão de mestrado. Assim, destacamos que não é nosso objetivo fazer um aprofundado resgate da história da Educação Popular no Brasil, ainda que reconheçamos grandemente a importância deste esforço.

Desde o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, já se falava em Educação Popular, porém o seu entendimento se limitava a universalização da escola (GÓES, 2002). Há, todavia, que se resgatar o momento da redistribuição do enfoque adotado no uso do termo educação popular, pois, o paradigma vigente, associado a uma vasta produção acadêmica, privilegiavam como foco do debate da Educação Popular, a sua característica messiânica, vinda dos governos para as camadas subalternas, nessa concepção, o termo popular, não detém o refinamento que permitiu seu atrelamento ao viés da conscientização, autonomia e autogestão. Tais características, adquiridas *a posteriori*, são contribuições dos movimentos

sociais populares, dos grandes educadores políticos, como Paulo Freire, que é nosso maior exemplo (BRANDÃO, 1980).

Entendemos que a Educação Popular tem um vínculo embrionário com a Cultura Popular, esse adjetivo, “popular”, carrega consigo um caráter eminentemente voltado às classes trabalhadoras, são experiências forjadas em decorrência de situações adversas, condições concretas de exclusão e direitos tolhidos, são, portanto, experiências de resistência ativa (GIROUX, 1986). Por isso mesmo, a Educação Popular abrange fenômenos como a Educação de Jovens e Adultos, analfabetismo, miséria e vulnerabilidade social, movimentos sociais e outras categorias que merecem reflexão e posição crítica e consciente de educadores e sujeitos comprometidos com a condição humana coletiva.

Desse modo, o termo Educação Popular, detém um viés não elitista, não dominador, mas consciente e conscientizador, assim como nos expõe Ribeiro (2010):

Do mesmo modo que a expressão campo remete às lutas históricas do campesinato, educação popular carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade que, na sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiências de educação popular. Estão compreendidas nessas experiências, entre outras, a criação do método Paulo Freire (Freire, 1979; Barreiro, 1980; Paludo, 2001) e a Educação do Campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2004), em que os movimentos camponeses desempenham papel central. (RIBEIRO, 2010, p. 43).

Por esse motivo situamos a Educação Popular como gênese da Educação do Campo e da Pedagogia Paulo Freire, não pela criação dessas experiências, mas por lhes ser alimento. Logo, Há uma indissociabilidade entre a Educação do Campo e o pensamento freireano, são, por conseguinte, pedagogias que se complementam e se materializam como legados reinventado da Educação Popular.

Segundo Araújo e Silva (2011), o processo educativo contido no bojo da Educação Popular busca apresentar o mundo ao sujeito a partir de suas múltiplas concepções e contradições. Do mesmo modo, “Como dizia Paulo Freire a conscientização precede a alfabetização, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso não significa restringir o conhecimento aos saberes da comunidade” (GADOTTI, 2014, p. 18). Sem dúvida, há, por parte da Educação Popular, o

reconhecimento da legitimidade do saber popular, das práticas e experiências que o povo vem construindo historicamente.

A emergência do debate da Educação do Campo e da Pedagogia Paulo Freire são exemplos de experiências da reinvenção da Educação Popular. O avanço dos grupos de estudos, pesquisas, eventos e seminários em universidade, ONGs, sindicatos e outros espaços, são provas eminentes do caráter pedagógico que estas e outras experiências nos indicam.

Em um tempo em que a educação crítica, libertadora e preocupada com questões políticas, sociais e históricas tornou-se “alienígena”, caduca e “comunista”, de postura antiquada ou idealista, cabe um questionamento: faz sentido insistir na divulgação de ideias contra hegemônicas da Educação Popular, do pensamento de Paulo Freire e da Educação do Campo no atual mercado da pós-modernidade? Essa é uma pergunta que Nosela (2010) faz acerca do estudo de Gramsci na atualidade. Convém dizer que, a resposta à questão é positiva.

Por que afirmamos com veemência que sim? Vejamos que Brandão (1984) nos mostra que Educação popular é um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares. Isso significa dizer, em outras palavras, que, fazer educação popular é ter um compromisso ético e político com o povo, e, conseqüentemente, negar com vigor formas de segregação e negação de direitos. Desse modo, é importante situar a Educação Popular dentro de uma lógica de contraponto a todo o modelo neoliberal, que, como se sabe, tornou-se hegemônico na educação do século XXI. Dialogando acerca dos modelos globais de hegemonia, que extraem da sociedade todo o espírito cooperativo e solidário, Freire (2012) aponta a seguinte reflexão:

Uma economia que não se torna capaz de programar-se em função das necessidades do ser humano e que “convive” fria e indiferentemente com a miséria e a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador mas, sobretudo, meu respeito de gente (p. 36).

É exatamente sobre a necessidade de revitalizar palavras como *valor, ética, cidadania, solidariedade, felicidade e humanização* que estamos discorrendo. O monopólio capitalista ressignificou todas essas palavras e lhes esvaziou seus sentidos, resumindo-os, basicamente ao poder de compra, o que Ball e Mainardes (2011) chamaram “democracia do consumo”. Entretanto, uma pedagogia que faça o

caminho oposto a esse, que imprima sentido e identidade aos homens e mulheres, que lhes devolva o direito de optar e decidir (FREIRE, 2012) e que, forme o sujeito em sua plenitude, é o assento e o legado da Educação Popular.

O legado da Educação Popular é invejável. Deixou contribuições evidentes e concretas, com “As 40 horas de Angicos”, no Rio Grande do Norte, De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal, Movimento de Cultura Popular no Recife, Movimento de Educação de Base, o Centro de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, as Ligas Camponesas e a sindicalização rural na Paraíba, são exemplos de grandes experiências que foram realizadas com sucesso.

Na contemporaneidade, movimentos sociais do campo e da cidade, dos indígenas, dos negros e das mulheres, reinventam, dia após dia o legado da Educação Popular, reinventam, conseqüentemente formas de viver, de conviver, de aprender e ensinar, nos dizem explicitamente, não há uma *forma* para a socialização do conhecimento, mas que há *formas* diversas para tal, cada uma com sua legitimidade e sua atmosfera própria.

DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO

A Educação do Campo é hoje uma área em franco desenvolvimento, sobretudo no tocante as leis, pareceres e resoluções. Do mesmo modo, esse desenvolvimento também se materializa no aumento de pesquisas, dissertações e teses nas universidades. Em suma, isto tem uma importância significativa. Porém, sabemos que a Educação do Campo transborda para além desta perspectiva, conforme aponta Trindade (1998), mesmo que as ideias transformadoras sejam de grande relevância para a transformação do mundo, somente elas não bastam. Paulo Freire (2012) radicaliza, e afirma que:

Já deixo claro que nenhuma sociedade se livrará desses horrores por decreto nem tampouco porque um de seus sujeitos fundamentais, os dominantes, num gesto amoroso, regale uma nova forma de viver aos “condenados da terra”. A superação desses horrores implica decisão política, mobilização popular, organização, intervenção política, liderança lúcida, democrática, esperançosa, coerente, tolerante (p. 59).

A Educação Popular se apresenta como ferramenta, construída, e usada, pela própria classe trabalhadora. É uma voz autêntica, voz que educada, que ensina, que diz que as grandes mudanças dependem, fundamentalmente, da organização coletiva. Esse paradigma é comungado pelo atual debate da Educação do Campo, que por sua vez está diretamente ligada à realidade que lhe produziu, ou seja, a necessidade e a luta por direitos historicamente negados. Esse paradigma educacional, tem como gênese, a resistência da Educação Popular, forjada, sobretudo, nos movimentos sociais camponeses (CARLDART, *ET al.*, 2012.)

É importante destacar que a Educação Popular da qual estamos tratando não é aquela de caráter elitista pensada por intelectuais academicistas e destinada ao povo, mas uma concepção revolucionária que toma vulto na primeira metade dos anos 1960 e assume outra significação.

Nesse mesmo sentido, Brandão (2009) afirma que a Educação Popular tem como essência a resistência e a oposição ao *status quo* social. Não é uma formulação academicista (RIBEIRO, 2010), mas antes, uma produção de uma “pedagogia em movimento” como afirmou Arroyo (2003). Assim, visualizamos na Educação do Campo, um forte vínculo herdado do paradigma educacional da Educação Popular. Do mesmo modo, todos e todas que hoje reinventam a Pedagogia freireana, ou com ela dialogam, entendem que sua gênese está contida em grande parte nos princípios da Educação Popular.

Nesse campo de discussão é imprescindível a compreensão dos movimentos sociais do campo como um fenômeno que atravessa e que amalgama essas experiências educativas, ou seja, não podemos falar em Educação popular ou em Educação do Campo, sem tratar dos movimentos sociais. Fazer essa reflexão histórica deixando esses movimentos populares à margem, representa uma grande contradição metodológica, e, sobretudo pedagógica (SILVA FILHO, 2014). Os movimentos sociais do campo questionam o desenraizamento, a pobreza material e espiritual, a brutalidade das relações de poder. Dentre todo esse processo, nos convidam a nos ocuparmos de pensar, sobretudo, acerca da desumanização que nos assola.

A busca pelo resgate da relação trabalho/educação também se caracteriza como primazia na reconfiguração educativa que os movimentos sociais do campo têm empreendido na contemporaneidade. A luta pelo reconhecimento de outras

formas de educação, realizadas em espaços não necessariamente escolares é ponto chave tanto na Educação do Campo como na Educação Popular como um todo.

Atualmente, percebemos o surgimento de diversas reflexões/ações acerca da importância e do sentido pedagógico dos movimentos sociais do campo. Esse fenômeno representa sentido contra hegemônica, ou em outras palavras, força motriz capaz de fazer andar, ainda que em doses homeopáticas, a maquinaria estatal.

Desse modo, percebemos a partir do nosso trabalho de dissertação, que o movimento camponês é uma categoria que, assim como a Educação Popular, a Educação do Campo e a Pedagogia Paulo Freire, se cruzam e se intercalam entre si, formando uma pedagogia própria, autêntica, do povo, para o povo (SILVA FILHO, 2014).

A Educação do Campo faz um enfrentamento singularmente necessário ao modelo neoliberal de educação que propaga abertamente o fim das alternativas, afirmando deliberadamente que não há opção fora do paradigma globalizado (BALL E MAINARDES, 2011). O movimento de educação do campo tem mostrado justamente o contrário, apontado para formas de valorização da cultura local, da ressignificação das identidades e das raízes, tem apresentado formas de vivência e convivência no espaço de trabalho, algo particularmente improvável aos olhos da economia global massificadora.

A Educação do Campo propõe-se a “reeducação da cultura política que vai pondo a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos” (ARROYO, 2003, p. 30). Ou seja, a luta pela educação pública passa a ser compreendida dentro da luta pelos demais direitos sociais, como um direito humano, não mais como uma questão a parte. Nesse mesma direção, Porto e Dias (2013) reafirmam que:

A luta por Educação em Direitos Humanos, como parte da luta pela efetivação dos Direitos Humanos no Brasil, é fruto dos movimentos de resistência vinculados a projetos de libertação dos regimes ditatoriais na América Latina. Ela se estende dos clamores por direito de inclusão nas políticas dos anos de 1980, ao direito de ser diferente nos anos de 1990, bem como à urgência de implantação de políticas e registro nos documentos e legislações brasileiras que possam fortalecer uma cultura educacional *em e para* os Direitos Humanos (2013, p. 36-45).

O caráter educativo dessa pedagogia abre um novo leque de possibilidades para a compreensão dos fenômenos, mas também apresenta subsídios que permitem apontar para uma nova óptica e uma nova concepção de educação, concepção essa, diferenciada, inclusive, do modelo que se organiza em torno das necessidades do mercado e da mercadoria.

Desse modo, percebemos em nosso estudo, que o paradigma contra hegemônico não é uma criação do imaginário de idealistas, mas é antes, uma possibilidade concreta, como afirma Gadotti (1996):

A educação popular e socialista não é uma ideia abstrata, nem uma utopia pedagógica. Ela se encontra em desenvolvimento entre nós, por exemplo, no próprio processo de resistência e de luta pela superação das desigualdades. Nesse momento histórico, no Brasil ela constitui-se um instrumento dessa luta (p. 268).

A necessidade em uma educação diferenciada, que assuma a classe oprimida como resultado de um processo histórico vai de encontro à educação pretendida pelas elites. A escola tornou-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, um veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra hegemonia (NEVES, 2005), por isso a Educação do Campo, representa hoje, uma saída tão importante para todos que se posicionam contrário a coisificação do sujeito.

Assim, partindo do pressuposto que o paradigma da Educação do Campo bebe da herança da Educação Popular, e que ambas imbuem-se mutuamente, fica evidente que essa dialogicidade entre as concepções faz um tensionamento importante e necessário ao atual modelo que a sociedade adquiriu, sobretudo, a partir do advento neoliberal. Por fim, entendemos que a educação deve ser para todos e todas, é um direito humano fundamental. Mas que ela não cegue, mas liberte, não reduza a capacidade de pensar e agir do sujeito, mas sim que tenha a força necessária capaz de injetar ânimo e esperança no/na sem esperança, no camponês, na camponesa, no desempregado e na desempregada, na criança, no jovem e no idoso. O cerne dessa educação encontra-se na pedagogia freireana, nas práticas da Educação do Campo, no Movimento Sem Terra (MST) e em vários outros espaços que dialogam com a Educação Popular.

PEDAGOGIA PAULO FREIRE NA ATUALIDADE: REINVENTANDO A EDUCAÇÃO POPULAR

Como sabemos e a historiografia mostra, no Brasil, o período que compreende os anos 1950 e 1960 é identificado como populismo, período voltado à construção de um projeto de desenvolvimento econômico nacional (RIBEIRO, 2010). A economia brasileira ainda apresentava-se essencialmente agrária e produtora de matérias-primas. Politicamente, o suicídio de Getúlio Vargas em 1954, a posse de Juscelino Kubitschek em 1956, a renúncia de Jânio Quadros em 1961, e o Golpe Militar de 1964, proporcionaram um cenário de mudanças que caracterizam uma “sociedade em trânsito” (FREIRE, 1983), rica em movimentos sociais e organizações coletivas, como já externamos anteriormente, propiciando, desta forma, o fortalecimento das culturas criadas pelas classes trabalhadoras. É nessa complexidade que a gênese do pensamento de Paulo Freire emerge.

Nesse momento histórico Paulo Freire identificou um modelo de ensino que servia justamente para a manutenção do estado de miséria e analfabetismo em que grande parte da população do campo e da cidade se encontrava. A esse ensino, Freire (2012) denominou de *educação bancária*.

A Pedagogia Paulo Freire, é fruto da Educação Popular, ao mesmo tempo, reinventa. Seus princípios confundem-se e materializam-se no respeito dos sujeitos simples, no “saber de experiência feito” (FREIRE, 1993) desses sujeitos, buscando entender a realidade como geradora de conteúdos, de currículo. Essa relação se evidencia de forma dialógica e dialeticamente.

Os sujeitos da Educação Popular se caracterizam por suas “vivências totalizantes” (ARROYO, 2003) que é a imersão por completo do sujeito na organização coletiva, na resistência. Por isso mesmo os sujeitos são coletivos, mas também são sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, de presente, de passado e de futuro, ou seja, sujeitos situados e datados (FREIRE, 1983).

A educação dos movimentos sociais do campo e da cidade, assim como toda uma vasta produção que coloca o ensino como tarefa humana e humanizadora, que entende o sujeito como protagonista da sua história, que se indigna, e que se revolta frente ao atual estado de coisa e esvaziamento no qual a educação mergulhou, são

características e formam o que chamamos Educação Popular, que, está no cerne do pensamento da pedagogia freireana.

O pensamento de Freire (1983) coaduna com os sentidos da Educação Popular quando afirma que toda separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas. Assim, os graves problemas sociais que afligem a nossa sociedade são colocados no plano do materialismo, da realidade, da conjuntura histórica, sendo, portanto, passivos de serem superados, jamais mitificados.

Paulo Freire não se separa da política. Paulo Freire deve ser considerado também como um político. Esta é a dimensão mais importante de sua obra. Ele não pensa a realidade como um sociólogo que procura apenas entendê-la [...] Por isso ele pensa a educação ao mesmo tempo como ato político, como ato de conhecimento e como ato criador (GADOTTI, 1996, p. 70).

A Pedagogia Paulo Freire tem desempenhado função chave na (re) construção de uma proposta pedagógica assentada nos princípios da Educação Popular. As necessidades reais, as vivências e experiências práticas dos sujeitos históricos, que compõem a classe trabalhadora, é sempre o ponto de chegada desse paradigma educacional (SILVA FILHO, 2014).

Sabemos que a Pedagogia freireana tem refeito, com maestria, o percurso da Educação Popular. Sabemos também que isso tem um sentido fundamentalmente histórico e de grande importância, não somente para os grupos de estudos ou universidades, mas, sobretudo, para manter viva a chama das grandes experiências educacionais que, partindo do povo, pelo povo e para o povo, tornaram-se fenômenos sociais que nos ensinaram que, antes da produção, antes dos números, antes da economia, vem o povo. Os dias de hoje, reclamam por mais humanismo, reclamam sentido e ressignificação dos valores e da sobrevivência humana. Entendemos, pois, que um dos caminhos possíveis para chegarmos ao “inédito viável”, às utopias tão necessárias hoje em dia, que são claramente princípios da Educação Popular, é, sem dúvida, o caminho da Pedagogia Paulo Freire.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para tecer algumas considerações finais, resgatando e ao mesmo tempo abrangendo o trabalho que elaboramos como dissertação de mestrado, entendemos que, a importância dos princípios da Educação Popular para os dias de hoje representam um clamor para todos e todas que defendem uma sociedade menos ingrata para com o sujeito simples.

As lutas da década de 1980, que reclamavam o desejo pela igualdade, se convertem em lutas pelo direito à diferença. Os movimentos *gays*, negros, de mulheres, estudantes, indígenas, do campo, das periferias, das águas, nos apontam para a necessidade de redefinição de conceitos, nos direcionam para o sentido urgente da palavra *diversidade*. Todas estas culturas reclamam seus espaços, reclamam a valorização de suas formas de organização enquanto coletivos de identidade. Assim, reconhecer esta nova dinâmica social e, conviver respeitosamente com cada uma delas é a tarefa do dia, mas também do século XXI.

Em meio a toda essa complexidade, é salutar perguntarmos, como canalizar os sentidos, as formas de aprendizagens e ensinamentos desse novo momento? Como pensar uma educação que agregue toda esta diversidade de formas de pensar e agir? São questões que alguém terá que se debruçar sobre. Entendemos, pois, que este é, justamente, o papel e a responsabilidade de cada educador e educadora comprometido com as classes trabalhadoras, entendemos também que, mesmo imbuído de nova roupagem, estes grupos sociais são, na verdade, os herdeiros da Pedagogia do Oprimido, são, por conseguinte, os oprimidos da contemporaneidade que, como é de se esperar estão em movimento. Desse modo, a proposta educativa da Pedagogia Paulo Freire, aliada a atualização dos princípios da Educação Popular nos ajuda de forma categórica no diálogo com as “culturas rebeldes”. A Pedagogia Freireana prima pelo respeito e o diálogo com os sujeitos, entende que não há uma cultura, mas culturas. Que não existe saber maior ou menos, mas saberes diferentes.

Por fim, em meio a toda uma narrativa de inclusão e “tolerância” ao diferente, que muitas vezes soa fatidicamente como demagogia, percebemos que o pensamento de Paulo Freire, comporta, de forma singular, toda esta complexidade, pois não é fruto do modismo dos nossos dias, mas é uma pedagogia histórico-libertadora, gestada historicamente, no seio da Educação Popular, que tem como principal assento o sujeito oprimido, o respeito e o diálogo para com o próximo e, sobretudo o apreço a cultura dos direitos humanos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARAÚJO, Ismael Xavier; SILVA, Severino Bezerra. *Educação do Campo e a formação sociopolítica do educador*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ARROYO, Miguel. *Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?* Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun. 2003.

ARROYO, Miguel; CARLDART, Roseli, Salete. MOLINA, Mônica, Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. 4 ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUPÇÃO, Raiane. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALETEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: Uma bibliografia*. São Paulo : Cortez, Brasília, 1996

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Trad. Ana Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GÓES, Moacyr. *Educação Popular, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Paulo Freire e Movimentos Sociais contemporâneos*. In: ROSAS, Paulo. Paulo Freire: educação e transformação social. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. Xamã, São Paulo, 2005.

NOSELA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 4. ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; DIAS, Adelaide Alves. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e nos cursos superiores: da releitura crítico-libertadora à formação permanente dos educadores nos desenhos curriculares*. In: SALTO PARA O FUTURO: **Educação com ênfase em Direitos Humanos**, Anoxxiii - nº 24 – novembro, 2013. (pp. 36-45)

RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês, Trabalho, Educação*. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação: contribuições ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Moraes, 1980.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA FILHO, Luiz Gomes. *Educação do campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da Terra da UFRN*. 2014, 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

TRINDADE, José Damiano de Lima. *Anotações sobre a história social dos direitos humanos*. In: Direitos Humanos. Construção da Liberdade e da Igualdade. Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, São Paulo, 1998, pp. 23-163.

(DES) CONEXÕES ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE: Um olhar na Escola Emília Cavalcante Morais Neta, no Distrito Rural, no Município de Santa Rita/PB

Rafaela Carneiro Cláudio⁷⁹

Severino Bezerra da Silva⁸⁰

Introdução

Este artigo é o resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual teve a motivação de algumas experiências vivenciadas na militância e na caminhada acadêmica pela Universidade Federal da Paraíba na participação em projetos de pesquisa e extensão e de grupo de estudo e eventos ligados à temática da Educação do Campo. Ao analisarmos os diferentes contextos de educação nos assentamentos, chegamos aos seguintes questionamentos: Existem práticas educativas voltadas para a Educação do Campo nas escolas públicas rurais? Há a possibilidade disso acontecer? É impossível construir educação do campo em escolas públicas rurais? Se sim, por quê? Se a Educação no Campo é direito de toda a população que vive nele por que só ouvimos falar nesse tipo de prática em áreas de assentamento? Como é a relação entre escola e comunidade num espaço rural onde não há formas organizativas semelhantes a dos assentamentos? E qual é a percepção da escola no meio rural em relação à Educação do Campo? Nesse sentido, pretendemos investigar a relação entre escola e comunidade, no distrito rural de Lerolândia, município de Santa Rita/PB, na perspectiva de analisar se ambas dialogam, participam e interagem entre si. Entre essa ponte e/ou relação, escola e comunidade, percebe-se elementos da Educação Campo? Assim, este trabalho se baseia nos seguintes objetivos: provocar a discussão da Educação do Campo, para além dos assentamentos da reforma agrária; conhecer a história da comunidade e da escola; refletir sobre a relação escola e comunidade e apontar os desafios de construir uma Educação do Campo na escola pública rural. A metodologia utilizada nesta pesquisa tem caráter qualitativo, de natureza participante, que nos ajudará a colocar o observador e o observado do mesmo lado, compreendendo melhor assim, a escola e

⁷⁹ Licenciada em Pedagogia do Campo - UFPB - faelacarneiro@gmail.com

⁸⁰ Professor Dr. CE/PPGE/UFPB - orientador - severinobsilva@uol.com.br

a comunidade. Como instrumentos de coleta de dados, utilizaremos: a observação participante (in loco), entrevista semiestruturada, busca em sites referente ao tema, documentos oficiais e recurso bibliográfico.

O trabalho está organizado na seguinte sequência: considerações introdutórias da pesquisa; discussão sobre a Concepção de Educação – Rural e Campo e a Relação entre Escola e Comunidade, no distrito rural de Lerolândia, no município de Santa Rita/PB.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO – RURAL E CAMPO

Antes de iniciarmos a discussão sobre educação rural e do/no campo, é importante situarmos o significado de território rural, pois isso nos dará pistas de que tipo de projeto de educação foi prioridade para a população camponesa. Historicamente, a terra foi e continua sendo um dos elementos centrais de poder, disputado tanto por aqueles que necessitam dela para sobreviver, como também por aqueles que precisam dela para explorar, tornando-a uma mercadoria. O espaço rural é caracterizado, sobretudo por terra e é constituído por muito trabalho. Quando não há condições e técnicas favoráveis de produção para lidar com a terra, o camponês produz o mínimo necessário para sua sobrevivência. Bagli (2010) define o espaço rural como:

Nos espaços rurais, as relações cotidianas são construídas tendo como base uma intensa ligação com a terra. O sustento da família é assegurado pelo trabalho sobre ela produzido, seja por intermédio da criação de animais (pastagem e outras fontes de alimento). A terra não é mero chão, mas a garantia de sobrevivência. [...] É o trabalho realizado sobre a terra que os rendimentos são extraídos, seja em forma de produtos de subsistência, seja em forma de produtos para a comercialização. (BAGLI, 2010, p.87)

Portanto, a terra no espaço rural é o principal meio de vida para o camponês, além disso, agrega hábitos, valores e cultura na relação entre o espaço, o trabalho e a natureza. Podemos perceber que há um cuidado, um preparo e uma medida certa na adubação, um jeito de plantar, a moderada poda, a quantidade de irrigação, sobretudo o tempo de espera para saber colher, com desejo que seja de muita fartura, entre outras atividades.

Este trabalho é compartilhado com a família, todos se envolvem na produção, “no campesinato é inseparável a prática econômica da dinâmica familiar” MOURA (1986), ou seja, o modo de fazer a agricultura está em sintonia com o modo de viver da família. Sabe-se, que se não houver todo um esforço nessa tarefa, toda a produção estará comprometida, perdendo, assim, as suas características e ficando inviável para venda, sendo assim indispensável. Para esta realidade, essa é a caracterização da função social da terra que é capaz de abrigar e ao mesmo tempo gerar desenvolvimento sustentável e renda para o camponês que habita no território rural.

Entretanto, há outro modelo que se choca com este, protagonizado pelos camponeses, que é o projeto que incentiva o modelo de desenvolvimento do capitalismo⁸¹, em especial no campo, adota o modelo do agronegócio, uma agricultura voltada para o negócio, tem a intenção de controlar áreas de terras cada vez mais extensas do país e concentrar empresas, sob controle do mercado internacional. Vejamos o termo sobre o agronegócio de acordo com Leite & Medeiros (2012)

O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre os setores agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto ao processamento daqueles com origem do setor), comercial e de serviços [...] refere-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuárias. (LEITE e MEDEIROS, 2012, p. 79)

O modelo de agricultura do agronegócio segue os interesses do mercado e detém grandes concentrações de terra. Também possui uma capacidade tecnológica que expulsa o homem do campo, isto é, torna-o um sujeito secundário, invisível nesse modelo, pois a tecnológica, na agricultura, possibilita uma vantagem de produção muito maior do que na rudimentar. Além disso, dispõe de técnicas e de potencial de máquinas, como também utilizam sementes transgênicas que são sementes geneticamente modificadas e que permite a escolha e o desenvolvimento

⁸¹É um sistema econômico e social que dispõem apenas da força de trabalho e a vendem em troca de salário, os capitalistas, os quais são proprietários dos meios de produção e contratam os trabalhadores para produzi mercadorias (bens dirigidos para o mercado) visando à obtenção de lucro.

da “melhor semente” para a agricultura. Utiliza-se do uso desacerbado de agrotóxicos, além de matar as possíveis pragas típicas da agricultura, contamina, mata pessoas e por último mantém uma única forma de plantio, a monocultura, em grande escala, como por exemplo: soja, cana-de-açúcar, eucalipto. O modelo do agronegócio passa a ser antagônico ao modelo da agricultura camponesa que parte dos princípios da policultura, que é a cultura de produtos agrícolas diversos, numa determinada área de plantio, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes.

Partindo dessa discussão de território rural e modelos/projetos de desenvolvimento de agricultura, fica claro este acirramento de poder sobre a terra e suas formas de produção. Além disso, quais foram outros embates nesse território, além do pedaço de chão, alimento, saúde e educação? Destacamos dentre esses pontos, em especial, a educação, pois no espaço rural, ela foi orientada pelos interesses dos latifundiários, oligarquias ruralistas e pelo sistema de produção capitalista. Conforme Ribeiro (2012):

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. (RIBEIRO, 2012, p. 294)

Portanto, a educação é compreendida para o desenvolvimento econômico do espaço rural, ou seja, o currículo da escola do rural esteve sob a demanda do capitalismo, desconsiderando uma escola do campo que privilegie a cultura e a identidade dos povos existentes, nesse território camponês, que defende um projeto de educação oposto ao do capitalismo.

A educação defendida pelos movimentos sociais do campo diferencia-se das propostas da educação rural. Como aponta os autores, Fernandes & Arroyo, 1999:

A escola rural é muito pobre em saberes e conhecimentos. Só ler, escrever, contar, pronto? A escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído. (FERNANDES e ARROYO, 1999, p. 25)

Nesse sentido, a escola rural não deve ser vista como um lugar de atraso, em que só se aprende os conteúdos curriculares, e por fim, uma avaliação para atestar

o que se aprendeu. Além disso, a escola tem que incorporar os elementos e saberes do seu entorno, isto é, da sua comunidade.

Para isso, o desafio dos movimentos sociais é buscar a implantação de políticas públicas que contemplem as necessidades e a carência em que o camponês vive. Essas lutas têm trazido, ao longo dos anos, resultados positivos na medida em que, através delas, abrem-se debates e discussões que fortalecem a precisão de um olhar abrangente que separe o que de fato trará benefícios para o crescimento de quem reside no campo.

RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE NO DISTRITO RURAL DE LEROLÂNDIA

Esta pesquisa teve como recorte para análise dos dados, a relação entre Escola e Comunidade, tendo em vista a importância dessa discussão para a Educação do Campo, pois é a partir da realidade dos sujeitos que vivem e estudam, nesse espaço, que se vincula a perspectiva desse tipo de ensino. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB/, 2002), reforçam que a identidade da escola é definida pela sua vinculação aos problemas inerentes à sua realidade, às temporalidades, aos saberes, à memória coletiva, à ciência, à tecnologia e aos movimentos sociais.

A análise em lócus teve o objetivo de investigar, a partir de dois caminhos, a relação entre escola e comunidade no distrito rural de Lerolândia; primeiro: Como a escola percebe a comunidade? E, segundo: Como a comunidade percebe a escola? Assim, podemos atestar nas falas abaixo de como a instituição escolar percebe a Comunidade:

Percebo como um aglomerado semiurbano que precisa de muitas intervenções para mudar algumas realidades existentes, por exemplo, o alto índice de gravidez na adolescência, problemas ambientais, problemas sociais, problemas econômicos, etc. (Professor A)

A comunidade depende quase que exclusivamente da Usina Japungu e da Coko do Vale, duas empresas rurais. Há uma parte bastante carente, que hoje vive da Bolsa Família. A Bolsa Família embora não seja a resposta mais eficiente, transformou esta comunidade de uma situação de miseráveis para “pobres” (Chamo de pobres aqueles que têm o mínimo de alimento para sobreviverem). Também trouxe para esta população um mínimo de autoestima. Não ser pedinte e ter alguma coisa para comer, já transforma a pessoa, fazendo com que ela consiga erguer a cabeça com mais coragem. É uma comunidade que vem gradativamente caindo no

mundo das drogas [...] Acho que esta comunidade sofre uma crise de identidade, especialmente o núcleo, não aceita ser zona rural e procura imitar os modelos da cidade grande. Como toda imitação tem dois lados; um positivo e outro negativo. Com relação ao lado negativo é dramática a imitação da liberalidade com a relação às práticas sexuais. É comum crianças de 13,14 e 15 anos, grávida sem nenhuma perspectiva de futuro para elas e para os filhos. (Professora B)

Uma comunidade carente de infraestrutura, extremamente dependente das atividades canavieiras e atualmente da indústria do coco. (Professora C)

A percepção da escola representada pelos professores, nesta entrevista, aponta falas comuns referentes aos problemas estruturais, sociais, políticos, econômicos e de saúde pública como, por exemplo: sexualidade, gravidez na adolescência e consumo de drogas no distrito rural de Lerolândia. Apesar do distrito estar inserido em atividades canavieiras e na industrialização da água de coco, a comunidade é muito pobre, entretanto, muitas famílias recebem a Bolsa Família, isso é o que está garantindo melhores condições de vida para esta população. Observa-se nas entrevistas que, embora os professores tenham um olhar desanimado, preocupante e negativo sobre a comunidade, a escola tem um conhecimento aprofundado sobre a realidade na qual está inserida. Segundo a professora B, a escola reconhece esta realidade e está fazendo a sua parte para tentar amenizar as desigualdades sociais na comunidade. Ela relata que:

A presença de programas como o Mais Educação e suas oficinas está contribuindo para desviar o interesse dos jovens para com este perigo altamente desastroso (uso de drogas). Vale salientar que a escola dentro de suas dificuldades tem se esforçando para minimizar este problema. (Professora B)

Sem dúvida, o estabelecimento estudantil, minimamente, está fazendo a sua parte, criando alternativas como o programa “Mais Educação”, porém é insuficiente esta intervenção, pois estes problemas sociais não estão dialogando com o currículo escolar. Assim esta discussão fica isolada, percebe-se que a escola não é provocativa aos problemas inerentes a sua realidade.

Outro fato importante em uma das falas dos professores é a caracterização do distrito, ela o qual classifica como:

O distrito rural de Lerolândia é um aglomerado semiurbano (Professor A)
[...] Acho que esta comunidade sofre uma crise de identidade,

especialmente o núcleo, não aceita ser zona rural e procura imitar os modelos da cidade grande. (Professora B)

Tal constatação já é vivenciada, no campo brasileiro, nos últimos anos, pois está passando por várias transformações devido à expansão da globalização, do agronegócio, da influência e ao domínio dos meios de comunicação e do poder de consumo na zona rural. Um exemplo disso são as trocas de animais na “lida” do cotidiano como: o burro, cavalo e a égua por motocicletas e até por carro. Todas essas mudanças têm repercutido nessa comunidade, sobretudo, na cultura dessa população em que não há diferença da cultura da cidade, gerando assim por parte da população uma negação em que a comunidade tenha uma identidade rural. Portanto, o território no qual a escola está inserida não possui uma tradição com a agricultura familiar. Parte significativa da população que mora em Lerolândia tem uma relação de trabalho assalariado com as agroindústrias.

A escola precisa delinear uma ação concreta no processo de ensino e aprendizagem na visão do campo, ou do “novo campo” que se vislumbra na zona rural de Santa Rita em que a rede de ensino ainda não parou para refletir.

No que diz respeito a como a comunidade percebe a escola, os moradores (pais dos alunos que estudam na escola) têm a seguinte impressão sobre a ela:

Abandono das autoridades com a escola, não tem energia à noite, por isso muitos não vão estudar nessa hora. Os professores são excelentes. (Morador/pai D)
Falta merenda. (Morador/mãe E)
Percebo uma escola esquecida, abandonada, esquisito à noite. (Morador/pai F)

Mais uma vez, as falas de denúncias dos problemas se repetem, porém agora sobre a escola, o que demonstra a ausência de uma intervenção da secretaria municipal de educação no que tange a merenda escolar, a segurança (permanência de um vigia na escola), a iluminação da rua e do ambiente do estabelecimento. Os pais reconhecem que a estrutura física do prédio necessita de melhorias. Outro aspecto que não aparece nas falas dos pais é o significado da escola para a educação dos seus filhos, quando perguntamos se está contribuindo com todas as etapas do desenvolvimento humano dos seus filhos eles responderam:

Nem todas. Deixa a desejar em relação à merenda. (Morador D)
Sim. Mas quando há greve prejudica demais os alunos. (Morador E)
Sim. (Morador F)

Das três falas apenas duas confirmaram que a escola está contribuindo com o desenvolvimento dos seus filhos, porém, ressaltam a falta de merenda e o histórico de breves que a instituição já vivenciou, prejudicando no rendimento dos alunos tanto por falta de alimento quanto de aula. As duas respostas supracitadas dos moradores/pais foram breves e pontuais, demonstram a preocupação dos mesmos com as questões estruturais da escola. Ao tentar dialogar para além dos problemas com os moradores/pais sobre o significado da escola para a comunidade, observou-se que eles não tinham elementos para discutir sobre o tema e sempre indicavam as dificuldades. Ficando evidente o nível baixo de instrução educacional, pois muitos não passaram pela instituição, caracterizando um perfil de analfabetos elevado, nos jovens e nos adultos, do distrito rural de Lerolândia.

A proposta da pesquisa aqui apresentada e analisada tem a intenção fomentar a reflexão acerca das possíveis (des) conexões entre escola e Comunidade. A partir do que foi observado percebe-se muitas desconexões, a comunidade por sua vez, com vários problemas e crises sociais, políticos e econômico. No momento, a escola não está preparada para intervir nesta comunidade, pois ela não é o centro e nem fonte de conhecimento, não é objeto de estudo para a escola. Para entendermos melhor esta relação Delval, (2006) nos esclarece:

As relações entre a escola e a sociedade têm que ser estreitíssimas - e a escola não pode permanecer alheia a nenhum dos problemas que ocorrem na sociedade. Como já dissemos a escola só poderá mudar quando se alterar o papel do aluno em seu bojo. Essa mudança, por sua vez, contribuirá para mudar a escola e a sociedade, pois das escolas sairá outro tipo de alunos [...] A escola deveria ser um laboratório em que os alunos aprendessem a analisar os problemas sociais e culturais da comunidade e sociedade [...] a escola poderia oferecer soluções para os problemas que ocorressem na sociedade circundante. (DELVAL, 2006, p. 130)

O autor propõe que a escola seja engajada com a sociedade e seus diversos grupos sociais, assim ela terá condições de perceber, refletir e superar as desigualdades sociais, formando alunos críticos, autônomos, com iniciativas, e com sede de ser a geração de profundas mudanças. Por outro lado, a escola pode oferecer, sim, soluções, para estas transformações em nossa sociedade, porém não podemos apenas esperar ou entender que seja o único caminho para essas mudanças. Temos

que responsabilizar outras esferas do Estado para termos melhores condições de vida, de saúde, trabalho e lazer, para superamos essa divisão social e de classe.

Portanto, qual seria o caminho que a escola deve ter para tornar a comunidade mais participante e envolvente, em especial, no distrito rural de Lerolândia? Primeiro passo, motivar e abrir uma discussão entre escola e comunidade, sabe-se que ambas as partes têm conhecimento das dificuldades que ali circulam; segundo, identificar possíveis soluções a curto e a longo prazo, situação na qual a escola seria a fonte de empoderamento dos que estão diretamente ligados com a dinâmica da escola e da comunidade local. Esse tipo de prática se aproxima da proposta da Educação do Campo, pois gera um movimento entre o saber e a comunidade. A comunidade seria um excelente campo de aprendizagem para o ambiente escolar, no qual os conteúdos fossem extraídos do contexto local (sem perder de vista o contexto global), assim criando uma ideia de significado de escola e ao mesmo tempo agregando um sentimento de pertencimento entre a escola, professores, alunado, gestores, grupos e pessoas da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referente trabalho permitiu conhecermos aspectos da realidade da comunidade e da escola rural de Lerolândia e teve o intuito de trazer a discussão da Educação do Campo para além dos espaços de assentamentos e dos movimentos sociais camponeses e, sobretudo, investigar a relação entre escola e comunidade. Pudemos perceber que entre os pares que fazem a discussão da Educação do Campo em que se têm assentamentos rurais minimamente organizados, torna-se uma tarefa desafiadora.

Imaginemos um distrito rural que não tem nenhuma reflexão e cuidado com a educação do campo, com uma forte imposição política e com caminhos opostos entre escola e comunidade. Esta realidade nos faz refletir no fato de que o Brasil apresenta vários tipos de “territórios rurais” e como lidar com esta discussão da educação do campo nesses níveis de territórios tão diversos e complexos. A questão geopolítica onde está situada a escola, no qual reflete uma relação definida pela atividade canavieira (plantio e corte de cana-de-açúcar), caracterizando uma ambiguidade entre o rural e urbano. O que reforça isso são os traços de organização

social, dos costumes, dos hábitos e da cultura que aproxima da zona urbana. Muitos dos moradores desconsideram ser e estar em um território rural. Essa transformação, no campo, precisa ser refletida dentro do contexto da escola. Será que precisamos de uma educação dos assalariados do campo? São reflexões como esta, entre outras, que nos fazem perceber o quanto a escola está deslocada dessas transformações, as quais estão ocorrendo no entorno do distrito de Lerolândia.

São essas preocupações que devem percorrer a escola e a comunidade, num diálogo permanente e coletivo, com uma proposta de educação contextualizada na qual “se constrói no cruzamento cultura – escola – sociedade – mundo” (SILVA & REIS, 2012). Ou seja, os conteúdos escolares extrapolam as páginas dos livros e da sala de aula, o conhecimento envolve “o dentro e fora da escola”, porém, não conseguimos identificar, na escola, este tipo de proposta pedagógica, assim, torna-se ausente uma profunda reflexão no tocante a relação escola e comunidade.

Portanto, essa pesquisa apenas reforçou que a Educação do Campo enfrenta grandes desafios, sobretudo, no espaço rural, e na interação entre escola e comunidade o que exige de nós, enquanto pedagogos, habilitados nesta área, uma maior colaboração, estudo, reflexão e ações pedagógicas. Isso cria possíveis possibilidades de diálogos, mudanças e entrelaçamento entre escola e comunidade, na perceptiva de uma educação pública e contextualizada no campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002.

CALDART, RoseliSalette. at al. Dicionário da Educação do Campo. In: LEITE, Sergio P. MEDEIROS, Leonilde S. **AGRONÉGOCIO**. Rio de Janeiro - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. at al. Dicionário da Educação do Campo. In: RIBEIRO, Marlene. **EDUCAÇÃO RURAL**. Rio de Janeiro - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DELVAL, Juan. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.

FERNANDES, B. Mançano. Por Uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel. FERNANDES, B. Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo**. Vol.2. Brasília, 1999.

MOURA, Margarida Maria. **CAMPONESES**. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, Adelaide Pereira da; REIS, Edmerson dos Santos. II Seminário Nacional de Educação do Campo e Diversidade Cultural. In: **EDUCAÇÃO PARA A CONVÊNIA COM O SEMINÁRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM NOVO FAZER**. 2012, Caruaru. Palestra... UFPE.

SPOSITO, M. E.B. WHITACKER, A. M (org.) Cidade e Campo relações e contradições entre o urbano e rural. In: BAGLI, Priscilla. **Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: por uma proposta pedagógica para escola do campo

Ricardo Rodrigues Nascimento⁸²

Gisania Carla de Lima⁸³

Introdução

A Educação no Brasil é marcada pela implantação e desenvolvimento de políticas públicas que servem para estruturar a prática da governança. Nesse sentido, voltamos nosso olhar para a Educação do Campo, como uma importante modalidade da Educação, estruturada para atender a população do campo em nosso país.

Instituída entre a tensão de interesses, em que de um lado se encontram os interesses do Estado brasileiro e dos empresários que consideram a educação para as populações do campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, a educação denominada “rural”. Do outro lado estão os interesses da sociedade civil organizada que através dos movimentos sociais lutam por uma Educação do Campo na perspectiva de política pública, como direito dos povos do campo.

Dessa forma, buscou-se conhecer e discutir a prática pedagógica na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Honório Alves com o propósito de analisar os pressupostos políticos e pedagógicos que norteiam a Educação do Campo.

Aspectos da Educação do Campo

A história de consolidação da Educação do Campo passa pela referência na *educação rural*, que como política de Estado, voltou-se para atender às demandas educacionais das populações do campo. Uma característica da *educação rural* era o fato de não serem consideradas as necessidades do homem do campo uma vez que

⁸² Licenciado em História e Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. ricardo.ingapb@gmail.com

⁸³ Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - profgisania@outlook.com

as grades curriculares reforçavam a dependência do rural em relação ao urbano, favorecendo a imposição de medidas políticas.

Pires (2012) afirma que é nas décadas de 1950 e 1960 que a *educação rural* é considerada mais seriamente pelo Estado, adepto da ideologia desenvolvimentista, justamente num período de atenção às questões urbanas e sua relação com o fenômeno do êxodo rural. Este ocorreu impulsionado pela oferta de trabalho na cidade em decorrência da expansão da cidade e do crescimento das indústrias. Desta forma, a educação para as áreas rurais surge da proposta de produção e difusão do conhecimento técnico-agrícola ao lado de investimentos na agricultura, com o objetivo de manter esta parcela da população no campo e evitar o crescimento populacional nos centros urbanos. As constituições que foram promulgadas no período entre as décadas de 1930 e 1960 são leis que determinam diretrizes para a *educação rural*.

Ela foi criada pelo Estado para os sujeitos, num sentido vertical, institucionalizada, sem que houvesse discussões sobre a sua finalidade. Por isso ela expressa a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso, devido a uma visão preconceituosa em relação à população rural, que por viver na roça, não havia necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola. Como resposta a esse quadro a Educação do Campo se fundamenta na situação social, política e pedagógica, pensada a partir dos próprios sujeitos a que se destina, ou seja, é do campo e é histórica e socialmente construída nesse espaço.

Na década de 1960, segundo Pires (2012), começam a surgir atores importantes para a construção da Educação do Campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os sindicatos, as Federações de Trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o trabalho das Ligas Camponesas e a ação pastoral de bispos da Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire. Não só a atuação destes atores como também o grande investimento na “educação sindical”, com o objetivo de orientar os dirigentes e lideranças rurais para o trabalho organizativo nos sindicatos e para as reivindicações em torno dos direitos trabalhistas, previdenciários e sociais, constituíram as sementes da Educação do Campo.

A realidade política brasileira nos mostra que a organização dos movimentos sociais para a intervenção na esfera pública representou um problema para o Estado, por conta das relações de disputa de interesses que produzem conflitos e impasses. A reação dos movimentos e organizações sociais populares a este desinteresse marcou o desenrolar do processo de resistência popular, com manifestações e lutas contra o autoritarismo do Estado brasileiro, fazendo ressurgir o conceito de sociedade civil na década de 1980.

Nesse sentido, a formação da sociedade civil é resultado do importante fortalecimento dos movimentos, organizações, entidades e grupos populares em todo o país. Estes reafirmaram sua condição de sujeitos sociais históricos, auto constituíram-se, influenciando nas estruturas de socialização e associativismo, nas formas de organização popular e na criação de novos espaços públicos, bem como na iniciativa recente de democratização da esfera pública.

Maria da Glória Gohn (2005) definindo os sentidos e significados da ação dos movimentos sociais, lembra que estes podem ser diferenciados, dependendo do lugar onde se vive, ou seja, depende do lugar ocupado pelo governo e pela sociedade civil. Vejamos a citação que ilustra essa sentença:

Sentido é direção, é diretriz, é orientação, é norte, é rumo, é destino que conduz a desdobramentos. Mas, antes que produza desdobramentos, ele passa por um processo subjetivo à medida que os atores sociais desvelam o significado das coisas e fenômenos com que se defrontam. Significado é o conceito de algo, como ele se define e é para os sujeitos que participam das ações coletivas, por exemplo. Os significados são aprendidos e apreendidos, são socializados; são identificados, confirmados e testemunhados por aqueles que se defrontam com o outro (GOHN, 2005, p. 31).

A Constituição de 1988 reestabeleceu a democracia no Brasil após o período da Ditadura Militar, e assegurou ao Estado maior responsabilidade com o setor educacional, através da incorporação de propostas que expressavam as reivindicações dos movimentos organizados da sociedade civil. Com ela, ainda a *educação rural*, foi considerada como direito, mas um direito ainda inspirado no paradigma urbano. Por isso, ela se torna instrumento balizador para que as Constituições estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) enfocasse a *educação rural* no âmbito do direito à igualdade e do

respeito às diferenças, possibilitando discutir como seria a oferta desta educação para os povos do campo, buscando adequar a Educação Básica às especialidades locais.

A Educação do Campo emerge das lutas dos povos do campo aonde os movimentos sociais vêm se constituindo como agentes principais em luta pela terra nas últimas décadas do século XX, quando se depararam com a ausência da escola no campo. Dessa forma, a luta dos movimentos ampliou criando alternativas educativas através dos Centros Familiares de Formação em Alternância; da pedagogia do MST; e, das práticas educativas das Comunidades Eclesiais de Base, favorecendo o movimento por uma Educação do Campo.

Experiências vêm se destacando com este movimento nos últimos anos, como é o caso do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), que representa uma parceria das instituições de ensino superior em vários estados do país com o Governo Federal e movimentos sociais para a promoção de uma educação voltada para a realidade e valorização da dimensão educativa no campo.

Este movimento destaca a importância da educação como parte de um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores das comunidades camponesas, vinculada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável. Para tanto, preconiza que essa educação seja fundamentada em princípios que valorizem os povos que vivem no campo, respeitando sua diversidade.

A partir da criação desses movimentos, foi realizado em 1997, o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) e desse encontro, surgiu a proposta de realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Nessa I Conferência foi reafirmado que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Foram discutidos os problemas, analisadas as propostas e socializadas as experiências de resistência no campo e de afirmação de outro projeto de educação que preconizava a constituição de uma nova realidade, que exigia outra leitura do campo e respectivamente, da educação voltada para essa realidade [...] Uma escola que seja “do e no campo” isto é, com vínculos de pertencimentos político e cultural. Para tanto, é fundamental que na construção desse projeto os sujeitos participem no seu processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação. Entre estes, citamos: movimentos sociais, sindicais e comunitários, organizações não governamentais, redes, fóruns,

conselhos. O protagonismo dos sujeitos se coloca como central já nos primórdios do movimento (PIRES, 2012, p. 94-95).

Com o documento da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, mais precisamente o capítulo IV em que trata das bases para a elaboração de uma proposta de Educação Básica do Campo, pode-se visualizar algumas mudanças em relação à realidade da população do campo. No que se refere à Educação do Campo, percebe-se um avanço em relação às políticas educacionais, uma vez que a Educação do Campo se tornou uma modalidade com pressupostos pedagógicos próprios, numa tentativa de aproximar mais a escola da realidade de sua comunidade.

Dessa forma, garante-se a escola no campo de forma que possa contemplar em seu currículo aspectos que abranjam a relação com o trabalho na terra, valorizem a cultura dos grupos sociais que vivem no campo e também invistam no professor para que este tenha uma sólida formação e vivência da realidade do campo. Porém, sabemos que devido à dicotomia urbana e rural, em muitas realidades de municípios do nosso país é preciso adotar políticas próprias para cada meio, mas sem isolar ou excluir e sim integrando essas realidades e mantendo suas particularidades.

Proposta Pedagógica da Educação do Campo: avanços e dificuldades

Segundo Cardart (200a, 2004b), a proposta pedagógica da Educação do Campo é um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social. Este tipo de educação trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

Como afirma Marlene Ribeiro,

O conceito de Educação do Campo vem sendo construído nos movimentos sociais organizados na Via Campesina-Brasil. Campo, para esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade e identidade com a história das lutas camponesas internacionais e está explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segundo as quais: A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao

acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (RIBEIRO 2008, p. 29).

A identificação da prática pedagógica se dá pelo caráter de envolvimento da comunidade nesse processo educativo, uma vez que a proposta acaba entrando em contradição com a organização do currículo escolar já estabelecido como elemento pré-estruturado, sedimentado por uma tradição técnico-instrumental que, ao ser naturalizada como dominante, exclui a dimensão social e concreta do conhecimento, para apenas ser acumulado e categorizado, como conhecimento dado.

É no âmbito escolar que a proposta pedagógica da Educação do Campo, construída por muitas mãos, ganha vida, através de um comprometimento político e pedagógico de toda a comunidade escolar. Porém, percebe-se que diante de importantes avanços, ainda é um desafio para a escola do campo implantar essa proposta, como pudemos observar na realidade da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Honório Alves, zona rural do município de Ingá-PB.

Essa escola atende a população de duas comunidades rurais, Raspadinha e Cachoeirinha, representando para estas comunidades um “ponto de apoio” no sentido de que a escola proporciona a oportunidade de adquirir conhecimentos, de conquistar um “futuro melhor”. A mentalidade da comunidade ainda está voltada para uma concepção de educação em que se deve estudar para sair da vida no campo e ir à busca de trabalho na cidade.

Um dado que deve ser considerado para reflexão é a ausência da organização social ou mesmo de representação dos movimentos sociais, pois esta comunidade rural não possui sequer uma associação, entendendo que dentro do contexto da Educação do Campo, a participação de uma entidade associativa (sindicatos, cooperativas) ou dos movimentos sociais é imprescindível para uma melhor organização da comunidade, pois, acredita-se que através delas ganha-se força e representatividade na luta por seus direitos e na implantação de uma escola que atenda às suas reais necessidades.

A escola também não possui Projeto Político-Pedagógico que caracterize sua proposta educativa dificultando um melhor conhecimento da prática pedagógica

exercida na escola. Com isto, contraria-se a função desse instrumento para nortear a atividade, a vida escolar, uma vez que pensar um Projeto Político para a escola é identificar suas carências e criar propostas para saná-las, é fazer com que a comunidade escolar seja mais participativa no enfrentamento dos seus desafios, assumindo de fato o que se propõe a Educação do Campo em seus pressupostos.

A formação também é um elemento importante para o desenvolvimento dessa prática pedagógica. A ausência de uma formação específica sobre Educação do Campo impede que a escola se desenvolva, impossibilitando a coordenação e construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social, como afirma Pires,

É preciso pensar um ambiente educativo que trabalhe múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação humana. Uma escola do campo precisa de um currículo que trabalhe o território, a terra e a cultura. São espaços e símbolos de identidade e de cultura (PIRES, 2012, p. 121).

Como o processo educativo pode se caracterizar como dialético, nessa mesma realidade vislumbraram-se experiências significativas, particularizadas, que visam desenvolver princípios da Educação do Campo que buscam trazer a realidade vivenciada pelos alunos em seu dia a dia para a sala de aula, o que se torna muito importante, pois o aluno apreende que o conhecimento escolar não está desassociado do seu cotidiano. É o caso do desenvolvimento de atividades escolares através de projetos que envolvam o cotidiano dos alunos.

A Educação do Campo procura superar a educação para o meio rural, através da luta por políticas públicas específicas para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, conforme já ressaltado no capítulo anterior e instituído através de leis e diretrizes curriculares, como afirma Taffarel e Santos Junior (2001):

A Educação do Campo, assim como a Educação Indígena, conta hoje com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico, como constatamos no artigo 28 da Lei nº 9.394/96 (LDB), em que fica estabelecido o direito dos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural. E, no detalhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que determina a oferta da educação infantil e fundamental nas

comunidades rurais e trata de alterações na organização do trabalho pedagógico, do currículo, no tempo escola e na gestão compartilhada, ganhando a escola do campo um caráter flexível e dinâmico (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2001, p. 200-201).

Não basta apenas instituir políticas públicas para formalizar a Educação do Campo através de leis, mas é preciso proporcionar à escola das comunidades rurais formação e fiscalização, de modo que possibilite, neste sentido, a viabilização nas escolas do campo da construção de uma proposta pedagógica diferenciada. Para tanto, a sua elaboração deve ser democrática, envolvendo todos os que fazem parte da comunidade escolar: estudantes, gestores, coordenadores, professores, profissionais de apoio e a comunidade.

Uma escola que adota uma postura contrária à democratização da instituição escolar está contrariando o que se espera da educação para o século XXI. O tema da democracia revigora o cotidiano escolar possibilitando que mudanças importantes sejam promovidas na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Diante do observado, a promoção da Educação do Campo na escola deve caminhar para uma educação cidadã e para o fortalecimento da democracia nessa instituição.

A Educação do Campo ainda tem muito por conquistar, pois embora hoje seja uma política pública, ainda em algumas regiões ainda está distante de ser encarada com métodos da pedagogia libertadora, pois em muitos casos os professores não são da comunidade onde está inserida a escola, o que dificulta o envolvimento do educador com a comunidade, que muitas vezes vem de uma realidade urbana, bem como em muitos municípios os órgãos de educação acabam nivelando toda a rede municipal tratando as escolas do campo da mesma forma com que concebem as escolas urbanas.

É possível afirmar que a Educação do Campo, segundo os teóricos e os documentos nacionais e estaduais, vem se consolidando como um novo paradigma que orientará o currículo e a prática pedagógica nas escolas. Constatamos que há um esforço da prática pedagógica nessa escola em contribuir com a realidade dos alunos e promover a articulação entre os conteúdos e os aspectos da realidade por eles vivida.

Referências

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004a.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, Angela Monteiro. A Educação do Campo e no Campo: uma conquista dos povos do campo. In: PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo**: projetos em disputa. São Paulo: USP, 2008. (Educação e Pesquisa).

TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Diretrizes curriculares para a Educação do Campo: uma contribuição ao debate. In: VENDRAMINI, Celia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A AGROECOLOGIA: FORTALECENDO A EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO

Ronison Inocêncio Nunes⁸⁴
Wadna Wanaganne de Souza⁸⁵
Monalisa Porto Araújo⁸⁶

INTRODUÇÃO

A Educação Popular do Campo vem sendo historicamente construída no Brasil desde meados do século XIX, em que se pode localizar o surgimento desta concepção nos movimentos de luta pela libertação de escravos, até a prática socialista e as de cunho libertário, direcionado pelos trabalhadores operários, que lutavam por uma educação igualitária, fato esse ocorrido entre os anos de 1899 a 1910. Sendo assim, configurando o início da convicção pedagógica a Educação popular que dentre outros intuitos anseia o direito dos povos do campo à educação, numa organização conjunta dos sujeitos na valorização da identidade, cultura, conhecimentos e modos de vida.

Na década de 1930 os projetos Getulistas fomentam o desenvolvimento do Brasil a partir da substituição das importações por manufatura nacionais, instaurando de forma incipiente a industrialização no país e, conseqüentemente, a política educacional, ficou centralizada para o ensino profissionalizante urbano e para a manutenção dos trabalhadores camponeses no meio rural, evitando com isto, uma aglomeração da sociedade em meio aos grandes centros populacionais. Ou seja, a era Vargas começa a modernizar os grandes centros, em consequência o camponês é subjugado e fica mercê de políticas compensatórias, uma violência condicionada à desvalorização das pessoas que vivem no campo tendo em vista que, a única fresta de possibilidade ao camponês era a de vender seu ofício braçal.

O processo de constituição do projeto de modernidade foi acompanhado desde o início, de uma violência muito grande aos camponeses e aos trabalhadores livres pobres. Havia a necessidade de adequação deste contingente de pessoas à nova formação política, econômica e cultural que ia se conformando. A industrialização e a urbanização crescentes iam definindo um novo perfil para a nova sociedade. Progressivamente, mas não de forma linear, os trabalhadores foram sendo privados de qualquer outra

⁸⁴ Estudante IFRN - Campus Ipanguaçu - ronison.nunes@hotmail.com

⁸⁵ Estudante IFRN- Campus Ipanguaçu - wadna.ifrn@hotmail.com

⁸⁶ Professora Dra. IFRN - Campus Ipanguaçu - monalisa.porto@ifrn.edu.br

possibilidade de sobrevivência que não fosse à venda de sua força de trabalho. (PALUDO, 2001, p. 66).

Dessa forma, criando estereótipos que até hoje podem ser observáveis, o que deixou essas pessoas desprovidas de muitos direitos e benefícios na qual “só às cidades são favoráveis”. Contudo mediante a todas essas adversidades, os movimentos sociais conseguem concretizar uma Educação Popular na luta por um ideal mais igualitário em uma perspectiva mais *omnilateral* como diz Verdério:

A educação, como prática social estabelecida, é um espaço fundamental de produção individual e coletiva de significados e práticas que tenham como perspectivas a intervenção na vida objetiva e subjetiva dos homens, servindo como instrumento de leitura, análise e intervenção na realidade, concretizando no cotidiano vivido a formação do homem omnilateral e de uma outra concepção de mundo. (“VERDÉRIO, 2012, p. 6”).

Com isso os objetivos aos meios sociais, contribuem para a fundamentação de uma pedagogia convergindo para o reconhecimento dos indivíduos do campo, como sendo participantes da construção do espaço em sociedade. Logo o homem, nessa visão deixa de ser o objeto explorado pelo mercado e pelo capital e passa a sentir completo na vivência em sociedade.

Diante dos contextos relatados é importante ressaltar que a partir desse período de efervescência da educação e dos movimentos sociais populares, esse passa por instancias políticas dicotomizadas por influências socialistas e capitalistas, dado que entre as décadas de 50 e 60 há uma grande aceitação a Educação não formal e a valorização da cultura popular na vinculação com os interesses da classe trabalhadora que ganha apoio de vários universitários e intelectuais dentre eles, Paulo Freire que anuncia e sistematiza uma pedagogia voltada à luta das camadas populares, e pela primeira vez, começa a surgir um método didático que considera a realidade como força a transformação social. Mais adiante, em meados de 1980, depois de ter enfrentado todo um processo de militarização, ocorrido no Brasil marcado pela ditadura, que trouxe dentre outras barbáries contra a sociedade a censura e a repressão às ações sociais, mas que de maneira nenhuma impediu que a Educação Popular se consolidasse enquanto opção político-pedagógica com o método Paulo freire, na qual pastorais da igreja, ONG,s e sindicatos de partidos de esquerda que empenhados com as mudanças procuram em meio à reflexão, contribuir para a solução de problemas sociais, reafirmando a

Educação do campo num panorama de Educação popular do povo, pelo povo e para o povo como afirma (SAVIANI,2008).

O que leva a compreender que essa educação é diferenciada pois é compromissada com os propósitos de emancipação dos camponeses, que nesse caso ainda sofre com preconceitos e adversidades criados pela exploração de um capitalismo arrasador, e de uma sociedade ainda individualista, egoísta e subordinada ao lucro. Mesmo assim, diante de uma ilusão de que a cidade e os valores urbanos são totalizadores, cabe salientar que os povos do campo ainda mantem uma relação íntima com a natureza e seus meios de produção, seus conhecimentos ainda que empíricos tem alimentado e crescido em muito o abastecimento dos mercados urbanos. Essa é uma consideração importante que consideramos para assumir a discussão e defesa por uma Educação Popular do Campo como uma reconstrução histórica dos processos de valorização de culturas, identidades e saberes, enfim, de pessoas.

Dessa forma, estamos desenvolvendo ações de extensão junto ao IFRN – Campus Ipanguaçu, visando integrar o Ensino de Ciências a Agroecologia, considerando o tema da sustentabilidade e tendo nas práticas vivenciadas no dia a dia das famílias camponesas na lida e no cultivo da terra a fonte dos conhecimentos e saberes populares.

Educação Popular reconstruindo valores

Sabe-se que os movimentos sociais e a luta do povo pelo direito a uma educação de qualidade e a garantia de uma vida digna, vêm sendo construindo e reconstruído ao longo desses vários anos, sendo mais expressiva entre as décadas de 70 ,80 e 90 em que, a Educação Popular amplia vistas a dimensões de propostas educativas tanto formais quanto não formais. Logo, essa dimensão educativa traz consigo uma diversidade de direitos frente a inquietações que vão desde: a saúde, a moradia, segurança e a proteção à infância, que aqui se refere ao trabalho infantil que começa tão cedo no espaço do campo.

Sendo assim, a escola tem o dever de cumprir com a inserção social do indivíduo perante a sociedade, o que desconfigura o discurso político pragmatizado que coloca a escola como sendo mercadoria e investimento, no capital humano na

qual pretende apenas preparar os sujeitos para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Contrariando toda essa interlocução segregacionista e individualista, os movimentos da Educação popular reeducam o pensar educativo para uma visão consciente e humanizada, ao qual o homem do campo não espera por recompensa de um emprego que lhe vá dar lucro, pois ele vê o espaço tempo, escola como um local de conservação a dignidade e aos direitos que os pertence quão cidadão ele é.

Mas será esse o dever dos movimentos sociais? O papel de reconstrução é o de reinventar a roda? Essas questões nos remetem todo o processo que liga o início dessa luta constante e coletiva em que, já se conseguiu muitas vitórias que se desdobraram para uma pedagogia humanitária que possibilitasse a liberdade, emancipação, e a formação dos indivíduos como gente, mas também nos revelam o quanto foi duro chegar até aqui com velhas promessas, e ainda quantos estão nessa busca por melhores condições de vida decente, algumas inquisições embora mal respondidas como nos diz (ARROYO,2003).

Destacamos a radicalidade dos movimentos sociais pelo fato de articularem coletivos em torno das carências existenciais mais básicas. Convém destacar que eles se alimentam das velhas e tradicionais questões humanas não respondidas. Retomam velhas lutas em torno dos direitos humanos mais elementares, perenes não garantidos nem pelas novas tecnologias, nem pelo saber instrumental, nem pela sociedade do conhecimento, nem pela universalização da alfabetização, da escolarização e tantas outras promessas da modernidade e do progresso. (ARROYO, 2003,P. 11).

Então reinventar a roda não será o mais correto, de fato aprimorá-la deve ser o real sentido de reconstruir valores antes, e ainda denegridos pelo preconceito e a ignorância de muitos que se acham superiores por morarem “numa selva de pedras”, cercadas por vigilâncias e regalias aos quais os subalternos não devem alcançar pois a eles não pertencem. Esse pensar medíocre e inferior perde cada vez mais espaços, em quanto que as reflexões acerca dos movimentos e a Educação do meio Popular tem crescido e tomam as cadeiras políticas pedagógicas que desenvolvem base democrática que dá direito e novas expectativas aos camponeses enriquecendo cada vez mais o debate entre Educação Popular e Políticas Públicas. Tanto que em 1988, com a LDBN. 9394/96 são estabelecidos vários artigos – 23,26 e 28, com orientações para atender esta realidade, levando em conta seu contexto, sua cultura, seu espaço, seu modo de viver. No entanto, eram políticas públicas

educacionais que ainda continuavam muito precárias, nos anos 90 as argumentações ganharam efetividade quando se trata da educação pública e como fazer essa pensando no mundo entorno do campo, já em 1998, foi realizada a primeira Conferência Nacional por uma educação básica do Campo juntamente com diversas parcerias – MST, UNESCO, UNISEF, CNBB. E em 2002 as diretrizes operacionais são aprovadas.

Novamente é imprescindível que, se tenha um olhar cronológico e observador para que, a memória construída coletivamente não se perca nos fatos da história e reitero que o esforço conduzido, desde a organização dos escravos pedindo sua liberdade, e mais adiante os operários intervindo por uma educação melhor, e uma qualidade de vida adequada fizeram e fazem parte dos movimentos sociais e desse debate pela liberdade e a garantia de Educação, sem de forma alguma deferir contra a cultura, ou extrair os valores íntegros de cada um, pois não é essa a causa cujo tantos e quantos lutaram e ainda trilham pela conservação e a valorização dos seus princípios, crenças e costumes.

Uma visão integradora do ensino de ciências e agroecologia

Não é de hoje que a agricultura faz parte do caminho, que se entrelaça entre os povos do campo e a, ciência que se faz por traz de todo um conhecimento abstrato, mas que sempre concedeu ao agricultor seu sustento e uma relação de respeito e harmonia com a natureza. Por isso surge a agroecologia como ciência que emerge mediante a necessidade de se repensar de que forma o ser humano, mesmo que íntimo da natureza, pode melhorar o sistema de produção de alimento bem como integrar o ensino de ciências na vivencia do cotidiano. De forma didática num panorama em que a atividade científica tenha êxito em três métodos: o problema a ser resolvido, o tipo de resposta a ser alcançada e o método admitido como efetivo; para se realizar nas práticas sustentáveis que vão contribuir para um melhor aproveitamento do meio ambiente.

Portanto, para compreender como a Agroecologia e o Ensino de Ciências na Educação Popular do Campo se integram, é preciso reconsiderar não apenas os processos de elaboração do conhecimento científico, mas os processos de

construção dos saberes da experiência e dos saberes escolares que envolvem essas áreas.

A Educação Popular do Campo por buscar a integração entre áreas disciplinares tem como temas caros a sustentabilidade, a relação homem-natureza, agricultura familiar, e a estruturação de políticas públicas que visem o avanço dos direitos pertencentes ao povo do campo. É nesse ponto de vista que o projeto de extensão **Educação do Campo e sustentabilidade: fortalecendo os processos de produção camponesa**, desenvolvido no IFRN campus *IPANGUAÇU*, tratou de atividades em forma de debate junto à comunidade, e docentes da Educação do Município, com a participação e orientação da Mestre em Educação Monalisa Porto e docentes em formação na licenciatura em Química, em que se aprofundou no desenvolvimento de uma melhor discussão em relação ao homem do campo e seus direitos na Educação, pensando também nas atividades agrícolas que compõem tão bem o espaço das localidades onde se encontram as Escolas participantes do projeto, pois o Município de Ipanguaçu mantém características marcadamente rurais com uma população total de 13.856 habitantes, sendo 5.383 na área urbana e 8.473 na área rural, o que representa cerca de 61% da população mora no campo, de acordo com os dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Além disso, os modos de vida e de produção são voltados para agricultura familiar com forte embate com o agronegócio.

Foi pensando na integração entre áreas do ensino de ciências, a familiaridade, e o conhecimento do agricultor com sua terra, que se dispões a dialógica com o grupo tento em vista que, a troca de aprendizado, a apresentação de cada comunidade com suas especificidades, modos de vida, a troca e a organização de saberes, fortaleceu cada integrante no compromisso de disseminar todo conhecimento sistematizado para as escolas de cada comunidade. Logo os saberes científicos devem ser constituídos de acordo com a realidade de cada indivíduo sendo indispensável o uso do livro didático no processo de aquisição do ensino aprendizado, porém sempre relacionando e contextualizando as descobertas do dia a dia dos alunos, o que irá facilitar a metodologia de ensinar a ciência incorporando práticas agroecológicas.

Considerações finais

Levando em consideração os aspectos aqui apresentados, que relataram a gênese e o desenvolvimento atual da Educação do Campo que tem seus desdobramentos articulados pelos movimentos sociais iniciados no século XIX, com relação ao ato de integrar o ensino de ciências e a Agroecologia como subsídio, a construção de saberes e experiências vivenciadas pelos povos do Campo, que lutam pelos seus direitos na busca pela valorização da cultura popular e o aperfeiçoamento de métodos sustentáveis que visem à melhoria da agricultura e a garantia de uma Educação de qualidade. Concluímos que a Educação Popular do Campo se articula diretamente com as ações que induziram a criação de políticas públicas voltadas aos camponeses que por décadas sofreram e ainda sofrem com um pragmatismo cínico pregado por um sistema que se volta ao lucro e aqueles que tem mais. Sendo importante ressaltar que a fundamentação e organização sistemática de ações políticas não governamentais e governamentais, fizeram e ainda se encontram na expectativa dos movimentos sociais que se realiza por um ideal coletivo e compartilhado pelos sujeitos do campo que necessitam de novos e bons propósitos voltados não só para a Educação mas também a ter uma boa moradia, saúde, alimento, comunicação e tecnologias que possam ligar todas as parcelas de população que ainda sobrevivem das velhas políticas compensatórias, em determinados espaços longínquos de forma que a sociedade não se transforma sozinha, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”(PAULO FREIRE, 1997 p.267).

Referencias

VERDÉRIO, Alex ;BORGES , Liliam Faria Porto; SILVA, Janaina Zdebsky.” **A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO POPULAR**”. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/File/1662/185> . Acesso em 28 Mar .2015

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. – Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

ARROYO, M.G. **PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO**: o que temos a aprender dos movimentos sociais? . Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>> Acesso em 31 Mar .2015

MELO, Juliana Franco; CARDOSO, Livia Rezende. **PENSAR O ENSINO DE CIENCIAS E O CAMPO A PARTIR DA AGROECOLOGIA**: Uma experiência com alunos do sertão Sergipano. REVISTA BRASILEIRA DE AGROECOLOGIA. Disponível em:
<http://orgprints.org/24147/1/Melo_Pensar.pdf> Acesso em 31 Mar. 2015.

Desafios da educação de adultos frente à nova reestruturação tecnológica.
Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 1997.

COSTA, F. D. **EXPECTATIVAS DOS JOVENS DA EJA EM RELAÇÃO Á EDUCAÇÃO**: universidade do oeste de Santa Catarina área de ciências humanas e sociais programa de mestrado em educação. JOAÇABA-SC. P- 12 a 115.2008.disponivel em :<http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/flavia_dalla_costa.pdf> acesso em 31 Mar. 2015.

***PARTE III - EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS
SOCIAIS***

CONVERSA SOBRE CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR AOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Agostinho da Silva Rosas⁸⁷

Para início de conversa!

O início desta fala gostaria de delimitá-lo com certa leitura-mundo⁸⁸, uma contextualização possível com a qual pretendo aproximar relações reflexivas entre Educação Popular e movimentos sociais. Um esforço de pensar os movimentos na cosmovisão de mundo latino americano.

Ao mesmo tempo, antecipando o rumo das reflexões, gostaria de dizer de onde venho e como chego - uma maneira de estreitar aproximações mediadas pelo diálogo e contradição. Assim, admito minha territorialidade latino-americana, brasileira, nordestina, recifense. É de Recife, Cidade construída a partir do Mar Atlântico, cortada pelas margens dos rios Capibaribe e Beberibe, fundada sob solo de manguezais, de onde emergiram movimentos de resistência social que vou assumindo minha identidade humana.

Sou filho de uma terra, cuja temporalidade histórica em que nasci, havia sido desenhada sob a lógica da ditadura militar, do amordaçamento social do popular, do silenciamento da liberdade de expressão. Como pessoa no mundo sou filho de Paulo e Argentina Rosas, homem e mulher situados por certa radicalidade social afirmada por uma educação religiosa de orientação libertadora. Com eles herdo aprendizagens constituídas nos círculos de cultura, das rodas de diálogos, na elaboração da pergunta que antecede a resposta, dos trabalhos realizados na contradição do Movimento de Cultura Popular do Recife.

Ao mesmo tempo, banhado pela contradição da formação escolarizada, sou emergente das políticas públicas de uma Cidade marcada por processos de ensino-aprendizagem formal de orientação positiva. Uma educação pouco ou nada flexível

⁸⁷ Docente na Universidade de Pernambuco-UPE; Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF-UPE; Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Ciências Sociais da UPE; Ex-Presidente do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas; Dr. em Educação.

⁸⁸ 'Leitura-mundo' foi termo utilizado por Paulo Freire (1967) e que expressa a politicidade de pessoa, certa maneira de quem, se voltando para o mundo o adentra buscando elementos para que possa identificar a realidade, como realidade percebida, antecedendo a leitura da palavra.

às mudanças.

Venho de uma Cidade que, como tantas outras, em contexto latino-americano, convive sob a diversidade entre desenvolvimento social e políticas públicas de crescimento. Certa contradição entre feitos e discursos de onde demandou desigualdades, violência, fome, miséria. Uma Cidade que convive com polaridades demarcadas pela má distribuição de renda, pelo emprego do trabalho infantil, por situações de exploração da mulher, da criança, da juventude. Uma Cidade em que seu povo transita por relações díspares entre produção-consumo e respeito à vida, à natureza.

Enquanto par oposto às desigualdades, às formas de discriminação, Recife é Cidade que guarda expressivas diversidades. Da culinária ao lazer, Recife é mundo-realidade constituído por histórias e culturas que se estendem do popular ao erudito. É de lá que venho.

Chego, neste VII Seminário, como pessoa que se reconhece por sua condição de sujeito histórico e de cultura. Chego como caminhante mediado pela vontade de compartilhar na diferença.

Minha palavra, assumo, é palavra verdadeira. Constituiu-se de argumentação explicativa com que transito teórico-filosoficamente por certa práxis fundamentada na dinamicidade da Educação Popular com Paulo Freire. Em reconhecendo-a verdadeira, não deve ser escutada como palavra da verdade, mas como palavra síntese, como palavra que expressa uma verdade possível. É assim que me percebo chegando, com a condição de sujeito que assume a posição de contribuir com reflexões no campo da Educação Popular para pensar os movimentos sociais.

Ponto de partida

Convencido de que a relação codificada (contribuição da educação popular aos movimentos sociais), como concreto percebido, como concreto a ser pensado, ganha concreticidade na dinamicidade mesma da ‘coisa em si’ (KOSIK, 1976), de que seu significado, não decorrendo da natureza em si, se afirma na contemplação, modo de admirar o concreto percebido, a expressão do movimento⁸⁹ de apreensão do real percebido, a demonstração do conhecimento científico mediada pela produção crítica (MELO NETO, 2001), sou impulsionado a pensar sobre movimentos sociais e Educação Popular.

⁸⁹ De acordo com a lógica dialética, movimento é condição necessária à explicação do método científico. Sobre isto Moacir Gadotti (2001, p. 28) escreveu: “a lógica dialética [...] decorre que tudo está em movimento, que todo movimento é causado por elementos contraditórios coexistindo numa totalidade estruturada”. Apoiado em Henri Lefèbvre vai afirmar que “o método dialético busca a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera” (GADOTTI, 2001, p. 29).

Tal exercício, característica do rigor metódico de quem adentra pensando valores, elementos da contribuição pretendida, exige atitude política em assumir certa posição no campo das relações humanas.

Nesta direção, será o próprio desafio de pensar a contribuição da Educação Popular aos movimentos sociais que se reveste em concreto percebido, campo e elemento da reflexão. Por conseguinte uma afirmação se apresenta como 'situação limite': nem todo movimento social apresenta-se como expressão da Educação Popular. Neste caso, uma contra-leitura parece igualmente verdadeira: a Educação Popular nem sempre é argumento de verdade para explicar as ações dos movimentos sociais.

A maneira de pensar traz consigo elementos que vão explicar a prática, o conjunto de valores com os quais se possam esclarecer o movimento prático das ações desempenhadas. Daí o entendimento de que a leitura-mundo vai disponibilizar meios para a significação da coisa percebida delimitando o processo de pensar, de atribuir significado à coisa. No caso da reflexão sobre as contribuições da Educação Popular aos movimentos sociais, a opção feita foi por assumir a obra de Paulo Freire - situada pelos argumentos da lógica dialética, pelo movimento contraditório representado na relação 'codificação-descodificação-codificação' (1967) -, como constitutivo da Educação Popular, limites da reflexão em sua amplitude natureza-cultura.

Portanto, o trabalho de pensar sobre Educação Popular com e a partir de Paulo Freire, na atualidade da América Latina, sugere a "compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (FREIRE, 1989, p. 8) dispondo argumentos para significar o sentido da contribuição da Educação Popular, da Pedagogia freireana aos movimentos sociais.

Consequentemente, articular contribuição da Educação Popular aos movimentos sociais sob a conotação de atualidade do pensamento freireano requer esforço de situá-la e datá-la no tempo-espaço. Quando ao movimento social lhe é atribuído intencionalidade filosófica orientada por elementos da educação libertadora-problematizadora - em que a atitude de perguntar se reveste do entendimento sobre a "análise da situação política, de nossa vida no mundo concreto" (FREIRE e FAUNDEZ, 1985) -, a dinamicidade do pensamento freireano insere rigor epistemológico fundamental ao esclarecimento da Educação Popular situada no espaço e tempo em que a atualidade política, pedagógica se expressa como possibilidade concreta.

Talvez aqui resida uma das primeiras contribuições da reflexão em trânsito. Educação Popular não deve ser reduzida a dimensão de método ou abordagem pedagógica mesmo que adequada aos movimentos sociais. Antes se deve compreender tratar-se de campo filosófico que integra valores, princípios à

formação humana. Delimita opções sob a maneira de viver as relações de que, como ser humano, participa. Por isso não parece fazer sentido algum afirmar de minha condição de educador popular se, quando na condição de pai, companheiro, conhecido ou desconhecido nas relações de que tomo parte, minha atitude seja movida por outra lógica, àquela em que declinam a impermeabilidade, a intolerância ao outro.

Daí que a reflexão sobre a atualidade da pedagogia freireana vai requisitar o confronto entre o global e o local, entre pluralidade e singularidade social. Vai exigir compreensão sobre a complexidade da diversidade humana, delimitada por argumentos dialéticos da contradição realidades-realidade percebida de maneira a demonstrar elementos da contribuição da educação popular aos movimentos sociais.

Neste momento, contudo, gostaria de ressaltar o recorte pensado para esta reflexão sobre a atualidade da pedagogia freireana na direção de contribuir com a relação Educação Popular-movimentos sociais. Várias e diversas podem ser as rotas a ser trilhadas. Dentre elas poderia assumir a discussão epistemológica situando Educação Popular e movimentos sociais. Por outro lado poderia e não seria menos relevante transcorrer sobre pontos de aproximação e os de afastamento da relação em apreço.

No momento, a opção traçada na roda-viva desta reflexão foi a de adotar a ‘situação limite’⁹⁰ que expressa a dinamicidade da atualidade do pensamento freireano. Atualidade que nos remete a pensar se temos superado os contrastes da formação humana entre modelos de sociedades fechadas e abertas. Da educação para o outro à educação com o outro. Será que nossas ações no campo da formação para o trabalho estão situadas por elementos consistentes à elevação da espiritualidade humana, à valorização dialética mediada por conotações entre o global-local, pluralidade-singularidade com o propósito de demarcar as referências mais amplas de sociedade? Neste sentido, pensar a atualidade da contribuição da Educação Popular aos movimentos sociais exige esforço cognitivo de representar a coisa percebida (KOSIK, 1976). É esforço em explicar a essência da coisa (atualidade) afastando-se da coisa-natureza, de maneira a representá-la como coisa em si (atualidade pensada). Afasta-se da práxis fetichizada para assumir a práxis humana⁹¹.

Na continuidade da escrita-pensada, adentra-se na Pedagogia freireana situando quatro conotações, igualmente relevantes à explicação da educação

⁹⁰ ‘Situação limite’ foi termo utilizado por Paulo Freire cuja dimensão epistemológica transitou entre K. Jaspers e Álvaro Vieira Pinto. De um lado ‘situação limite’ esteve associado a certa dimensão pessimista, como limite, barreira que condiciona e fragiliza a ousadia humana. De outro, não representando “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (PINTO, 1960 em FREIRE, 1987, p. 90), expressa a dimensão de desafio, maneira com que o ser humano confronta suas possibilidades na busca do ser mais, de sua incompletude.

⁹¹ Sobre isto ver *Representação espiritual e racional da realidade* (KOSIK, 1976).

problematizadora com Paulo Freire: participação ativa nas decisões da vida pública (inexperiência democrática-superação da inexperiência democrática); concepção sócio-antropológica de ser humano (pluralidade, incompletude, criticidade) e das condições de enfrentamento aos problemas condicionados pela identificação da realidade percebida (dialogicidade e autonomia).

Educação e atualidade brasileira (1959) foi obra selecionada por demarcar a trajetória inicial do pensamento de Paulo Freire na orientação do devir de sua trajetória crítica de educação. Denota a possibilidade de pensar a atualidade da Pedagogia freireana a partir da crítica feita ao problema educacional brasileiro com a crise instalada numa sociedade que se industrializa e ao mesmo tempo se democratiza. A participação do povo nas decisões da vida pública. Neste sentido, o esforço teórico recai em pensar a atualidade situada por argumentos dialéticos entre sociedade fechada e sociedade aberta.

Na continuidade da reflexão, *Educação como prática da liberdade* (1967) disponibiliza elementos que emergem da compreensão sócio-antropológica do humano como “ser de relações e não só de contatos”. Como ser de relações o ser humano “não apenas está no mundo, mas com o mundo” (p. 39). Na busca de argumentos com os quais se possa entender a atualidade da Pedagogia freireana, se adotou as conotações pluralidade, incompletude e criticidade. Complementando este cenário, dialogicidade (1987) e autonomia (2000) foram conotações selecionadas como disposição da demarcação das condições de enfrentamento aos problemas condicionados pela identificação da realidade percebida (atualidade percebida/elementos da contribuição da Educação Popular aos movimentos sociais).

Atualidade, entre o velho e o novo

Uma questão ressalta aos olhos quando a lógica intencionada à compreensão de atualidade sugere recorte temporal delimitado pelo tempo presente ou próximo à condição do momento presente. O que se descreve como atual reúne elementos da diversidade da história (tempo-passado) de maneira a possibilitar entendimento à qualificação do tempo com sua substantividade. Com isso, aquilo que se descreve por atual parece encontrar-se situado por valores sociais com os quais se delimitam a condição do atual em si.

Como expressão do tempo, o momento atual se define por realidades percebidas, sejam elas orientadas por atitudes menos esclarecidas, sejam elas identificadas por atitudes crítica. De uma ou de outra maneira, o tempo atual se caracteriza por qualidades atribuídas ao modo de pensar a atualidade de um fenômeno. Com Kosik (1976), pode-se especular que na dialeticidade da explicação, atribuindo significados à relação atual-atualidade declinam-se atitudes orientadas

ao desvelamento do fenômeno (tempo-temporalidade), no esforço cognoscente humano de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e maneja-las.

A compreensão de atualidade, situada na relação história-cultura, no sentido de que há elementos a serem revelados da aparência da coisa, vai se afirmar na crítica, no modo de revelar a essência do fenômeno com a clareza de que, na atualidade, o velho e o novo vão movimentar contradições sob a forma dialética de entender as contribuições. Diferente da rejeição negativa do que se pretende pensar, assumir o exercício de decodificar a aparência da coisa, dos elementos de sua natureza para mais fortalecer os argumentos do novo na direção da formação humana responsável, comprometida com o coletivo social. Este tem sido um dos constitutivos da Educação Popular. Pensar o outro como ser de relações, como diferente, por vezes contraditório.

Entre o velho e o novo, será a compreensão de novidade que irá declarar a atualidade da Pedagogia freireana. Por conseguinte, o cenário da denúncia dos problemas com os quais se pode pensar o lugar da Pedagogia freireana emerge anunciando 'situações limites', 'temas geradores' extraídos do mundo empírico. De certo modo pode-se imaginar que os limites da atualidade possa responder as questões cuja relação humana sugere desarticulação com o campo de sua própria essência, a humanização. Decorre do entendimento sobre o processo de humanização enquanto campo e elemento da aprendizagem. Como ser humano nascemos espécie, no entanto, será através da relação com o mundo, com outros humanos e as coisas que o ser humano aprende a humanizar-se. É neste cenário que a atualidade pedagógica freireana vai ser embalada no ritmo da descoberta de valores que atestem ou refutem sua dinamicidade, contribuições da Educação Popular aos movimentos sociais.

No Brasil, dentre os vários movimentos que se assumem sob a condição social, o Movimento dos Sem Terra (MST) tem sido expressão de afirmação de valores que antes mesmo de se submeter a formalidade da educação escolar, delimita sua trajetória por elementos da formação humana. Formação situada e datada por valores e princípios constituídos na contradição do coletivo. Para Roseli Caldart (2004, p. 93) escrevendo sobre formação humana, sobre a formação no MST, declina atenção do significado atribuído ao movimento sociocultural, como formação que "refletem e preparam mudanças sociais demoradas e profundas, produzindo elementos de uma cultura com forte dimensão de projeto" (CALDART, 2004, p 93). Uma cultura de formação mediada pelo olhar de quem, se reconhecendo sujeito no mundo, sujeito de cultura, se reconhece na historicidade de sua época situado por elementos das histórias dos que lhe antecederam. A formação em movimento sociocultural, desenhada no interior das políticas do MST, fundamenta-se na humanização que se conquista com atitude responsável e coletiva, pela transformação social, com consciência histórica.

Noutro contexto, sobre a luta pelo direito à terra, à cultura local das várias etnias indígenas, no Brasil, não se faz fora das políticas de resistência, contrárias ao poder dominante direcionado pela lógica do capitalismo. Exploração, exclusão de direitos, desigualdade são expressões que permanecem vivas nos gritos e ações dos que lutam pelo “respeito à diversidade cultural e, conseqüentemente, aos valores das diversas culturas (...) ao sujeito coletivo de direito a faculdade de não se ‘contaminar’ por valores que não sejam os seus” (FIGUEIROA, 2011, p. 192).

Esta luta pela terra, sob outro foco, pode ser estendida aos movimentos urbanos de meninos e meninas que vivem nas ruas. Guardando sua especificidade, juntam-se a estes movimentos a luta pelos direitos da mulher, dos quilombolas, da dignidade infantil. No entanto e para efeito de nossa reflexão, há uma pergunta que precisa ser respondida: será que as condições de marginalização em que os diversos coletivos de movimentos sociais são suficientes para afirmarmos que se trata de contextos da Educação Popular?

Ainda situado no pelo cenário brasileiro, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), através de seu Grupo de Trabalho Educação Popular tem sido palco de pesquisas analisando a problemática da Educação Popular. Há os que centram seus estudos pensando a realidade dos catadores de lixo, outros adentram pensando a precariedade das condições de vida de crianças em situação de abuso e exploração sexual. Juntam-se a esses os que investem na direção da relação Educação Popular e educação formal pública. Temas como republicanidade democrática e escolarização, constitutivos da Educação Popular, diversidade cultural, liberdade de direitos, educação de jovens e adultos, políticas públicas são frequentes entre os que fazem parte deste coletivo. No entanto, continua a pergunta: o que há de específico nas ações emergentes dos movimentos sociais como expressão da Educação Popular?

Pelo momento a afirmação feita anteriormente vai se mantendo no âmbito da reflexão. Não há uma relação direta entre movimentos sociais e Educação Popular. Isto é, podemos imaginar Educação Popular em vários setores da sociedade civil, lembra Melo Neto (2008, p. 15), “sindicatos, partidos políticos, organizações não-governamentais, igrejas”, em outro contexto, pode ser estudada em espaços públicos de Estado. Na virada do século passado, Educação Popular “manifestou-se no seio das práticas políticas dos anarquistas”, nos anos 30 como “perspectiva educacional do governo”. Mas será nas décadas de 50 e 60, no Brasil, que a Educação Popular vai se constituir de valores políticos, sociais, antropológicos, filosóficos orientados por uma dimensão humanista libertadora, como expressão de resistência às práticas dominantes, conservadoras de controle social.

Com a influência do pensamento filosófico de educação de Paulo Freire a Educação Popular irá se expandir pelo continente africano e latino americano enquanto princípio de transformação social. Transformação que, para Freire (1967),

se encontra na condição humana de sua busca permanente pela transcendência, pela superação de políticas centradas no capital, na coisificação do humano. Nessa direção, a Educação Popular, com Paulo Freire, deve superar qualquer possibilidade de redução do humano ao estado de objeto de dominação. Aliás, esta é condição que situa a relevância da educação libertadora no contexto das práticas pedagógicas – a conscientização radical sobre o pensar-fazer de educadores na direção da humanização do humano.

Não nos tornamos educadores populares por atuarmos em movimentos sociais. Tampouco nos tornamos protagonistas de uma educação ‘bancária’ por estar lotado no sistema público de ensino. A Educação Popular não se explica por meio dos argumentos da biologia, da genética mesmo que avançadas. Não nascemos educadores populares, como não nascemos humanizados. Será sob a condição de ‘ser de relações’, como pessoa protagonista na e da história e culturas que nos humanizamos e assumimos a condição de educador (popular).

Portanto, se atuando nos movimentos sociais opto por Educação Popular, no coletivo, aproximo-me da condição educador popular. Contudo, será na práxis que o eu-educador popular irá emergir.

Como escrito anteriormente e retomado palavras acima, a escolha pensada para discorrer sobre ‘contribuições da Educação Popular aos movimentos sociais’ foi a de caminhar com Paulo Freire, no trânsito da atualidade de suas ideias. O que podemos extrair de suas ideias para, decodificando-as, confrontando-as com nossa condição de sujeito histórico e de culturas, pensar Educação Popular e, na continuidade, adentrar nos movimentos sociais?

Educação e atualidade: valores em contradição

Neste contexto, situado por certa leitura de mundo em movimento contraditório Paulo Freire vai pensar a atualidade da educação brasileira mediada por dois polos opostos. Um em que a tradição educacional se afirmava com argumentos comportamentais, assumindo o condicionamento eficaz, expressão da marca do positivismo, como princípio para as práticas pedagógicas. O outro, assumia posição diferente cuja constituição firmava-se na problematização, no movimento fundamental da mudança.

De um lado a educação tradicional – que anos mais tarde vai identificar por educação bancária -, de outro a educação libertadora. Sua crítica afirmava a importância do trabalho pedagógico orientado à transformação social, se dava sob a leitura de mundo delimitando “a necessidade da descentralização educativa, sempre estrangulada pelo autoritarismo [...] protecionista e antidemocrático” (FREIRE, 2001, p. 13).

Com Paulo Freire, os anos de 1950 ao início dos anos 60 foram constituídos por discussão sobre a sociedade brasileira transitando entre uma lógica de ‘sociedade fechada’ e outra de ‘sociedade aberta’. Uma com características decorrentes da “inexperiência democrática”, fundada nos alicerces do “centralismo, verbalismo, antialogação, autoritarismo” (p. 13), outra situada pelo entendimento da importância do enfrentamento às práticas ‘fechadas’ da educação, com ações educativas referentes à superação da inexperiência democrática. Sobre isto, Paulo Freire escreveu (2001, p. 13):

Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, na necessidade de uma vinculação da nossa escola com a sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar a sua originalidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perder em tudo o que signifique antidiálogo, antiparticipação, anti-responsabilidade. Antidiálogo do educando com a sua realidade. Antiparticipação do nosso educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se relega o nosso educando na realização de sua própria vida. De seu próprio destino.

Paulo Freire vai estudar o que chamou de ‘antinomia fundamental’ da atualidade brasileira, consequência do modelo de colonização, berço da inexperiência democrática, própria da educação de sociedades do tipo fechada e, a “emersão do povo na vida pública nacional, provocada pela industrialização do país” (p. 26). Na ocasião, o campo de análise esteve situado por certa dialeticidade antinômica delimitada pelas polaridades inexperiência-superação da inexperiência democrática. Sua lógica foi demarcada por argumentos em que, identificando a contradição da atualidade brasileira - de um lado a educação que fora condicionada por expressões da sociedade colonizadora e, de outro, a nova realidade social com a implantação e expansão da indústria no país - se evidenciasse a crise educacional exigindo outras ações situadas por outros argumentos filosóficos, teóricos.

Diante deste contexto, a proposição que fizera fora a de situar uma educação com a disposição crítica e permeável de superação da inexperiência democrática. Sua dinâmica foi criada com a intencionalidade de pensar uma educação movida por opções que refletissem na relação trabalho-trabalho humano. Trabalho delimitado por valores de uma formação humanizada em que o trabalhador fosse compreendido por sua condição de ser situado e datado histórica e culturalmente⁹².

⁹² Para muitos, esta posição freireana revela certos traços de uma seqüela romântica demarcando certa ingenuidade política. Para outros, transcende enquanto princípio humanizador, expressa a admiração política no âmbito do ‘ser mais’, do ‘pensar certo’, da valorização do outro em comunicação verdadeira. Trabalho situado por valores da ética universal humana, diferente do trabalho condicionado por argumentos da lógica de mercado.

Um ser humano crítico, cuja opção política de suas ações estivesse orientada pela dimensão de sociedade aberta, de expressão popular. Uma educação popular criada e trabalhada por pessoas que, se reconhecendo ser de relações, fizessem suas escolhas mediadas pela integração, por rejeição aos privilégios.

A compreensão de atualidade se deu com a análise da educação da época propondo outra inspiração. Uma em que se assumisse a “relação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica”; “que essa relação de organicidade implica um conhecimento crítico da realidade”; “que a nossa atualidade apresenta uma cultura em elaboração” (FREIRE, 2001, p. 113).

Pensando o movimento da educação brasileira (1959-2014), pode-se imaginar que a passagem dos anos, como tempo de sua historicidade e cultura local, de sua territorialidade brasileira, mesmo que apresentando mudanças, sugere manter-se em estado de suspensão política distante dos valores de uma educação que se pretenda popular.

De algum modo, problemas da atualidade dos anos de 1959, quando Paulo Freire escrevera *Educação e atualidade brasileira*, não foram superados na atualidade dos anos da atualidade. O povo confronta, dialeticamente, novos desafios, enfrenta novos problemas, muitos com características do tempo velho, no entanto, a realidade dos efeitos das novas tecnologias, como expressão rompante da nova atualidade, sugere a permanência contraditória da atualidade da Pedagogia freireana. Nessa direção, os movimentos sociais emergem com valores de resistência, valores condicionados pela luta orientada à superação de in experiências democráticas, à transformação social. Diferente das práticas fragmentadas no individual, espera-se dos movimentos sociais ações mediadas por certa dialeticidade com que se reconheçam a força política do coletivo, nas maneiras de sua comunicação com o outro e com o mundo.

Atualidade entre prática e dialogicidade libertadora

Entre os anos 1964 e 70, Paulo Freire viveu fortes emoções condicionadas por certa atualidade histórica de um Brasil em crise. O Regime Militar que impôs ações de repressão à sociedade, claramente fechada, difundira atitudes de uma ditadura constituída de medo e ousadias. De um lado, o AI-5 espalhou medo e terror. A censura se fizera realidade e a ousadia de confrontar mecanismos de opressão afirmava-se com ações revolucionárias na busca pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira. Este cenário, marca da atualidade brasileira à época, contraditoriamente se modificara emergindo do sofrimento, das torturas, ceifando corpos e almas humanas, velhas utopias, esperanças fundadas na teoria libertadora.

É neste tempo que as ações vividas no Movimento de Cultura Popular-MCP (Recife-PE), assim como a Campanha de Educação Popular-CPLAR (João Pessoa-PB) e a Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler (Natal- RN), consideradas subversivas para os militares no poder, vão inspirar homens e mulheres a se manterem vivos na busca ativa pela superação das atitudes antidemocráticas decorrentes da autocracia imposta. A prática educativa desenvolvida nestes espaços de afirmação democrática, criados na contradição, como espaço de contra-cultura, da produção de homens e mulheres na diversidade, foi a mesma que, se de um lado propunha a cultura mediada pela força de trabalho, de outro se fizera ameaça ao Regime Militar empenhado em coibir qualquer manifestação revolucionária. Sobre isto José Germano (1993) escreveu:

Sua intenção é modelar a vida privada, a alma, o espírito e os costumes dos destinatários do poder de acordo com uma ideologia dominante, ideologia que será imposta àquela que não querem se submeter a ela, com os diferentes meios do processo do poder (p. 28).

A elevação do “grau de autoritarismo e violência” no Brasil pós 64, repercutiu na “tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados na política” (GERMANO, 1993, p. 55), vai impor a saída de brasileiros de sua territorialidade, modo perverso de exilar.

Será nesta realidade da atualidade brasileira, daqueles anos, que Paulo Freire será condicionado ao exílio. Do exílio vai atuar com camponeses chilenos de maneira a retomar as experiências apreendidas com círculos de culturas, desde o MCP, reforçando sua trajetória teórica por uma epistemologia da *Educação como prática da liberdade* e por uma *Pedagogia do oprimido*.

Tanto em um quanto noutro, a tônica anunciada à atualidade da sociedade brasileira esteve articulada por elementos da censura, da antidemocracia, das práticas políticas de sociedades fechadas.

A Pedagogia freireana emerge neste cenário como nova leitura de mundo, cuja intencionalidade vai se afirmar com ações contrárias aos meios de opressão. Sua dinâmica expressa a politicidade explicada na dialeticidade das conotações de pluralidade, incompletude e criticidade.

A relação teórico-epistemológica extraída da Pedagogia freireana, até o momento desta reflexão, vai indicar o esforço de pensar a atualidade situada por certa radicalidade, por certa maneira de estar na sociedade com a opção crítica de ler o mundo, de orientar a vida no contexto da busca por uma sociedade aberta. Assim, problemas demarcados pela violência social, por mecanismos de exclusão do

povo das decisões da vida pública, tanto quanto dos meios de comunicação deslocados da intimidade humana como ser de relações, são contextos atuais com os quais a Pedagogia freireana apresenta-se como opção de enfrentamento.

Diferente de uma prática pedagógica orientada por instrumentos de favorecimento à sectarização do ensino-aprendizagem, a Pedagogia freireana emerge com a clareza sobre metodologias afirmadas na expressão coletiva, mediada pelo entendimento de que toda pluralidade é constituída de singularidades inconclusas (FREIRE, 1967). Por este motivo, a atualidade da Pedagogia encontra seus elementos teóricos, com os quais explica a ação pedagógica, na valorização do humano como ser de relações. À incompletude humana se acrescentam as condições do seu inacabamento, sua disposição para enfrentar 'situações limites' criadas da leitura de mundo, da realidade percebida com que vai atuar, mediado por 'inéditos viáveis'⁹³.

Será sob a lógica da incompletude humana que Freire (1987) vai delimitar o papel interferidor do ser humano em suas relações.

“E é como seres transformadores e criadores que os homens⁹⁴, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções” (FREIRE, 1987, p. 92).

Por conseguinte, como seres transformadores e de criação, de (re)criação, o ser humano encara 'situações limites', com 'temas geradores' extraídos de sua realidade percebida, temas condicionados pela atualidade do momento de sua criação. Daí que, participando ativamente no processo de tomada de decisão, criando e re-criando, o ser humano emerge como sujeito de criação de sua história e culturas, como ser histórico-social (FREIRE, 1987).

Decerto, a demarcação da 'pseudoconcreticidade' assinalada no início da fala, como repercussão do que se expressa no aparente da atualidade da Pedagogia freireana, registra a sectaridade pedagógica das falas desprovidas da criticidade, da autenticidade emergente da ação contrária à aparência da coisa (atualidade da Pedagogia freireana). A opção é a de afastamento do estado menos esclarecido da coisa para assumir a busca da essência da coisa movido pela explicação cognoscente, radical sobre elementos da atualidade da Pedagogia freireana.

Será com a teoria da dialogicidade como prática da liberdade que Paulo

⁹³ 'Inédito viável' foi termo utilizado por Paulo Freire para indicar as condições da singularidade da pessoa humana no enfrentamento das 'situações limites' percebidas.

⁹⁴ Na extensão de sua produção, Paulo Freire vai, inicialmente, adotar a expressão 'homem' indicando a categoria espécie humana. Será após o enfrentamento de mulheres em certa palestra proferida nos Estados Unidos das Américas que Freire passará a adotar a expressão 'ser humano' ou a grafia do novo homem, nova mulher. Assume o risco de certo exagero gramatical para não errar sob a dimensão política do reconhecimento da mulher no exercício de sua cidadania.

Freire (1987) irá delimitar a ação pedagógica, diferenciando linguagem informativa da linguagem comunicativa. Linguagem que afastando-se da pseudoparticipação seja de engajamento.

Com Paulo Freire (1987) pode-se realizar o esforço de pensar a atualidade da Pedagogia problematizadora, libertadora com elementos de sua explicação, delimitando significado aos condicionantes da opressão em *Pedagogia do oprimido*. O primeiro termo originado na dialeticidade entre inexperiência democrática-sua superação, pode estar situado na expressão 'medo da liberdade', no contexto de afirmações de pessoas na ocasião de cursos de formação em educação libertadora com Paulo Freire. Medo da liberdade, "se referem ao que chamam de 'perigo da conscientização'. 'A consciência crítica' é anárquica" (FREIRE, 1987, p. 23) por isso mesmo é condição contrária à formação predominantemente formada nos alicerces do positivismo, de uma educação intolerante à mudança. O 'medo da liberdade' encontra-se associado ao contexto histórico de pessoas afastadas da opção crítica, condicionadas pelo perigo que a atitude crítica remete às posições mais sectárias da opressão.

Neste sentido, pensar a atualidade da educação motivada por argumento da pedagogia libertadora exige esforço cognoscente de enfrentamento ao 'medo da liberdade', maneira da afirmação do ser humano em seu processo de humanização. Isto indica a intenção por uma pedagogia mediada pela descoberta do estado da ingenuidade e sua superação se movimentando na direção de reconhecer-se sujeito crítico. Tal compreensão encontra argumentos de sua explicação no movimento dialético que, rejeitando a negação do oposto, caminha na direção de mais compreendê-lo para mais criticamente se posicionar.

Esta dimensão vai ser reforçada pela dialogicidade libertadora. Aquela em que se opondo a teoria da antialogicidade se expressa com a pronúncia da 'palavra verdadeira', autêntica, que é maneira de dizer o mundo e as relações com o desejo autêntico e responsável de 'transformar o mundo' (FREIRE, 1987, p. 77).

Um segundo termo para a reflexão sobre a atualidade da Pedagogia freireana, situada pela relação diálogo-antidiálogo, se apresenta pela noção de posições fechadas, típicas da 'sectarização' que "é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre [...] é um obstáculo à emancipação" (FREIRE, 1987, p. 25). Como par oposto, condicionado pela atitude em atribuir essência à atualidade do pensamento freireano, no âmbito pedagógico, na busca por ações mais abertas à superação da inexperiência democrática, a atitude 'radical' vai delimitar intencionalidade política situada pela práxis libertadora. Diferente da sectarização a atitude radical possibilita ao ser humano a condição de se propor "a si mesmo como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais" (FREIRE, 1987, p. 29). Como radical o homem a mulher não se contenta com explicações superficiais, exigem atitude crítica, maneira de aprofundar-se,

sabedor de sua incompletude, na busca por elementos de seu convencimento. Seu movimento deve ser o de quem sabendo que sabe, mais busca saber. Caminha da aparência da coisa para sua explicação.

Daí que a Educação Popular, situada por argumentos da radicalidade pedagógica freireana, esteja constituída por elementos da práxis libertadora, das condições de criar, re-criar as relações humanas, sua maneira de estar no mundo, com o mundo.

Outros termos, como pares dialéticos vão ser discutidos por Paulo Freire no momento de seu esforço de justificar a *Pedagogia do oprimido*. Humanização-desumanização, opressor-oprimido, palavra oca-palavra verdadeira, ser menos-ser mais, pedagogia bancária-pedagogia libertadora, educação dissertadora-educação transformadora, práxis fetichizada-práxis revolucionária, invasão cultura-síntese cultural. Cada um deles evidencia características da opção filosófica, política no âmbito da pedagogia que se pretende desenhar na atualidade das decisões sobre as práticas educativas. Com Paulo Freire, atualidade expressa a opção por uma sociedade em busca pela superação da in experiência democrática. O diálogo autêntico expressa a compreensão de Paulo Freire sobre a maneira de comunicação fundamental ao trabalho pedagógico situado por atitudes dialéticas, descortinando aparência da essência dos fenômenos da aprendizagem.

Por conseguinte, pensar a dinamicidade dos movimentos sociais, nessa trajetória, desencadeia reflexões inspiradas por elementos da superação 'ao medo da liberdade'. Situada por essa lógica, os que vivem na contradição política dos movimentos sociais devem transitar com 'esperança crítica' (FREIRE, 1992), enfrentando situações-limites com práxis coletiva.

Atualidade pedagógica e autonomia na docência

Se a referência adotada, até o momento, para decodificar o significado de atualidade na Pedagogia freireana foi sua trajetória histórica, demarcando conotações de certa denotação de educação como prática da liberdade, uma educação problematizadora, maneira de aprender, de aprender a aprender, agora, a ênfase se fará com argumentos indicadores da autonomia enquanto saber necessário à prática docente.

Três grandes temas vão compor a discussão sobre autonomia como saber necessário à docência mediada por argumentos de uma educação problematizadora-libertadora. São temas assumidos por sua condição provocativa, geradora de outros temas, de conteúdos selecionados com a ousadia de 'ser mais' coletivamente. Paulo Freire (2000) transita com os temas geradores *Não há*

docência sem deiscência (pp. 23-51), *Ensinar não é transferir conhecimento* (FREIRE, 2000, pp. 52-101) e, *Ensinar é uma especificidade humana* (pp. 102-165).

Em cada um destes temas Paulo Freire vai acrescentar outros atribuindo conotação epistemológica desafiadora à reflexão sobre autonomia. No primeiro dos temas se pode pensar a atualidade orientada à relação humana no cenário da ação pedagógica. Neste sentido, a lógica encontra sua força na opção dialética da função de docentes e discentes com a prática pedagógica. Neste caso, o que se expressa como atualidade é a dinâmica da relação entre ensino e aprendizagem mediada pela dialeticidade de que quem ensina, aprende-quem aprende, ensina. Esta condição de sujeito de ensino é integrada à condição da aprendizagem e vice-versa. O educador acumula a condição de educando como o educando a do educador, sem, contudo, se afastarem de sua especificidade no contexto do processo de ensinar-aprender.

Implica em explicar ética humana definida na relação em que se pretende a afirmação do processo de humanização do humano. Implica na vontade coletiva de 'ser mais', de que há na pluralidade, singularidades no exercício pedagógico com rigor metódico. A maneira de estar com o outro, disponibilizando-se ao diálogo, indica a vontade coletiva de investir com a pesquisa na valorização de saberes autênticos. Exige atitude crítica transformando palavras ocas em palavras-verdadeira. Exige disposição à diferença, à curiosidade epistêmica.

A atualidade da Pedagogia freireana centra-se na opção de mediar práticas educativas situadas e datadas a partir da realidade percebida no coletivo. A busca por mais saber encontra-se alinhada com a valorização da vida em contradição, sem afastar-se da utopia do 'ser mais' coletivo.

Daí que o trabalho pedagógico de ensinar não deve ser movido por práticas de transferência de saberes. Por isso mesmo ensinar exige consciência do inacabamento humano, da diversidade que é maneira de reconhecer 'inéditos viáveis' na diferença. O ensino, com Paulo Freire, vai exigir 'bom senso', 'pensar certo' que são condições de pessoa que deseja se integrar nas relações de que participa com humildade, tolerância, reconhecimento dos direitos de vida, com síntese cultural. Opondo-se à transferência de saberes, põem-se educadores-educandos e educandos-educadores a apreensão da realidade, dos elementos da mudança constituída no movimento dialético da curiosidade, da alegria esperançosa, criticamente responsável.

Por isso mesmo que não há docência fora do sujeito do ensino-aprendizagem. A Pedagogia freireana delimita sua trajetória formativa com autonomia, com conteúdo e meios de aprendizagem selecionados a partir da leitura-mundo, da realidade percebida dos que se reconhecem sujeitos de decisão. Aprende-se sobre autonomia no mesmo momento em que a articula com vivências pedagógicas. Implica em gesto de generosidade, maneira do ser humano firmar sua amorosidade com a espécie, intervindo no mundo, libertando-se em comunhão. A educação, assim

dimensionada, adota posição revolucionária. Aproxima-se das palavras de João Francisco de Souza (2004, p. 122) quando escreveu: “Uma Pedagogia Revolucionária é aquela que opta por desenvolver a reflexão pedagógica na perspectiva da hegemonia popular”. Uma educação revolucionária que pretende a libertação dos povos, que reconhece, no processo libertador de educação, a relação contraditória entre opressores e oprimidos.

Ponto de chegada

No trânsito da reflexão, orientada pelo esforço de explicar o significado da atualidade da Pedagogia freireana situada por expressões da *Educação e atualidade brasileira*, da *Educação como prática da liberdade*, da *Pedagogia do oprimido* e da dinamicidade expressa pela *Pedagogia da autonomia* enquanto contribuição da Educação Popular aos movimentos sociais, pode-se especular que menos significativo é se perguntar se a proposta educativa de Paulo Freire permanece atual. Se há indicadores que atestem sua atualidade orientada pela diversidade de situações limites percebidas da realidade do momento.

Talvez o mais expressivo seja pensar os elementos que mediam a lógica das reflexões de Paulo Freire para, com elas, tomar decisões referentes ao processo de enfrentamento dos grandes problemas das sociedades na atualidade. Neste caso, a questão a ser percorrida se antecipa a noção de tempo e se afirma com elementos de certa filosofia em educação. Ultrapassando a temporalidade do tempo presente, a Pedagogia freireana se integra às maneiras de pensar e responder problemas do mundo, no mundo, das relações humanas no e com o mundo. Busca entender o ‘ser mais’ de cada um e uma das pessoas na direção de compartilhar ações na defesa da humanização do humano.

Assim, os movimentos sociais em cenário de enfrentamento das desigualdades, dos modos de exploração que coisifica desumanizando o ser humano de sua humanização, defende-se a ação revolucionária comprometida com o Ser do humano mediado por expressões de sua singularidade no coletivo. Defende-se a intenção de trabalhar coletivamente, valorizando a diferença, a diversidade cultural.

Se esta condição já se encontra superada no contexto social, a Pedagogia freireana já não mais responde aos problemas da educação, neste caso o debate sobre educação popular nos movimentos sociais é desnecessário. No entanto, se as realidades sociais concentrarem mecanismos de opressão, cujas ações humanas se confrontem com a negação de uns sobre outros, se a educação encontra-se permeada de valores predominantes dos modos de produção pela lógica de mercado que coisifica o humano, neste caso a Pedagogia freireana emerge como possibilidade de enfrentamento, emerge com atualidade revolucionária.

Isto implica no entendimento de que sendo a opção das pessoas que vivenciam o cotidiano dos movimentos sociais a radicalidade da Educação Popular, suas atitudes não de se afirmar com coerência responsável, comprometida com o coletivo na diferença. Diálogo será a maneira de sua comunicação. A ética que guiará suas ações é àquela em que se situa na universalidade humana.

Neste sentido, pode-se afirmar que a polaridade política no em torno das ações educativas dos movimentos sociais, constituída historicamente como expressão de oposição aos valores da opressão, aos meios de exclusão, da discriminação, precisa assumir a responsabilidade social de superação das marcas da inexperiência democrática. Com isso contribuir com outras iniciativas na direção de uma sociedade mais aberta.

Referencias

- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas** / Miriam Abramovay et alii. – Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª edição, São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14ª ed., 4ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura; 15ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo Regulus Neves. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 2001.
- FIGUEIROA, Mariana Carneiro Leão. Um olhar antropológico acerca do processo criminal que teve como vítima o Cacique Xicão Xucuru. In: **Plantaram Xicão: os Xucuru do Ororubá e a criminalização do direito ao território**. Vânia Fialho, Rita de Cássia Maria Neves, Mariana Carneiro Leão Figueiroa (Orgs.). Manaus: PNCSA-UEA/UEA Edições, 2011/162 a 197.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 12ª ed., revisada, São Paulo: Cortez, 2001.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Torfóbio. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MELO NETO, José Francisco. **Dialética**: uma introdução. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

SOUZA, João Francisco de. **Pedagogia da revolução**: subsídios/(confronto do discurso dos Governos Cid Sampaio versus Miguel Arraes-Pernambuco 1958/1964). Recife: Bagaço, 2004.

ASSENTAMENTOS DE BANANEIRAS E SOLÂNEA, NA PARAÍBA: memória e história da luta camponesa

John Alex Xavier de Sousa⁹⁵

Lucicléa Teixeira Lins⁹⁶

Introdução

A preocupação com o levantamento e registro da história de luta nos assentamentos rurais existentes no Brejo Paraibano, reside na ausência de suas histórias em muitas dessas áreas, lugares construídos pelos homens e mulheres envolvidos no processo de reconfiguração do espaço. A reconstrução dessas trajetórias históricas –mediada através da memória dos próprios assentados – objetiva contribuir para a preservação das lembranças, memórias, vínculos afetivos e histórias, evitando assim seu esquecimento.

Contribuindo também para que os assentados e seus filhos, estudantes, pesquisadores, professores e a população em geral, possam conhecer a história de luta desses sujeitos coletivos, suas estratégias e práticas, no que vem configurando uma cultura identitária específica dos povos do campo.

Nesse sentido é que apontamos como objetivo geral a ser seguido: contribuir para o levantamento e registro da memória de luta dos assentamentos rurais existentes no Brejo Paraibano. E como específicos: mapear os assentamentos existentes nos municípios de Bananeiras e Solânea; sistematizar a história de luta de cada assentamento; e, organizar um arquivo oral e escrito através das informações objeto de coleta.

As ações de levantamento da história de luta, através da memória, e o registro da história desses sujeitos coletivos, estão relacionado aos acontecimentos conjunturais nos quais ocorreram. Para Chauí (2006, p. 140) a memória é “uma atualização do passado ou a presentificação do passado e é também registro do

⁹⁵ Professor do Departamento de Educação-DE da Universidade Federal da Paraíba -UFPB, Campus III, Bananeiras – PB.

⁹⁶ Professora do Departamento de Educação-DE da Universidade Federal da Paraíba -UFPB, Campus III, Bananeiras – PB.

presente para que permaneça como lembrança”. Nesse sentido é que a reconstrução da história desses sujeitos e arquivamento para fim de uso educativo, caracteriza o objeto dessa proposta. Associada a essa iniciativa está o estreitamento da relação Universidade e Sociedade, de modo que ambas possam estar colaborando para a visibilidade da cultura local e conseqüentemente da global. E, para além das partes, o elo que une as une, formando a teia global.

Pois, frequentemente, a falta de reconhecimento da própria cultura local tem levado a fragilização dos vínculos entre as pessoas, ao mesmo tempo em que elas não percebem os acontecimentos, ambientes, situações nas quais estão inseridas. Nesta perspectiva Yunes (2010, p. 17) afirma que “A identidade é um componente da nossa personalidade. Ela vai ajudando para que a gente se reconheça”.

Nossa preocupação revela a problemática diante das dificuldades de explicitação da história de luta desses sujeitos, pois em seu ativismo, desde as primeiras lutas, até a conquista dos assentamentos, acabam por não registrá-las, dissolvendo-se no esquecimento a riqueza e densidade dos acontecimentos.

Esse fato tem nos inquietado e nos feito questionar: o que a Universidade, enquanto espaço por excelência da produção de conhecimento e, no que tange a articulação entre ensino, pesquisa e a extensão, pode fazer para levantar fontes e sistematizar a história de luta dos assentados?

Transmitir às gerações do presente e futuras, as referências de um tempo e espaços singulares que jamais serão revertidos, mas revisitados, criando a consciência da intercomunicabilidade da história. Compreendendo nossa memória social, artística e cultural, podemos perceber o processo de evolução a que está inevitavelmente exposto o saber e o saber fazer de um povo (MAIA, 2003, p. 1).

Por esta razão, acreditamos que este projeto torna-se significativo por forjar condições concretas para a preservação da memória e a partir daí avançar no desenvolvimento de outras possibilidades de pesquisas no foco. Os registros levantados serão disponibilizados para discentes e docentes – da UFPB – e o público interessado.

Fundamentação Teórica a partir dos recursos da História Oral

Reconstruir a história de luta dos assentamentos é se deparar com várias questões, como; a ausência e precariedade de registros históricos; a articulação dos diversos tipos de fontes, e o princípio ético do respeito à fala e ao discurso dos ouvintes. Estas questões caracterizam a importância do trabalho proposto. Desse modo há possibilidade de compreensão da História, da Educação e da Cultura, na medida em que elas se relacionam com a memória individual e coletiva dos sujeitos, estabelecendo elos entre a história de luta, regional e nacional, e a memória dos sujeitos envolvidos.

O aporte teórico para este trabalho se fundamenta na História Oral. A opção pelo seu uso se ergue nos trabalhos dos clássicos que a consolidaram, como: (THOMPSON, 1998; BOM MEIHY, 1996a; ALBERTI, 2004; MONTENEGRO, 1994). Bom Meihy (1996a, p. 11) relata que a história oral tem unido pessoas e instituições que estão preocupadas com três aspectos importantes e que coincidem com nossas preocupações:

1) o registro, o arquivamento e a análise da documentação colhida por meio do recolhimento e trabalho de edição de depoimentos e testemunhos feitos com recursos da moderna tecnologia;

2) A inclusão de histórias e versões mantidas por seguimentos populacionais antes silenciados, evitados, esquecidos ou simplesmente desprezados por diversos motivos;

3) as interpretações próprias, variadas e não oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea.

A preocupação com a produção historiográfica, com o uso da História Oral como ferramentas dessa metodologia nos permitirão: primeiramente, entender as necessidades dos indivíduos, homens e mulheres (não como meros objetos de pesquisa), de carne e osso, cheios de vida, implicados na problemática das lutas pela terra, tema em questão; E, acima de tudo, oportunizar a interlocução daqueles que foram amordaçados pelo tempo e por uma sociedade pautada no conservadorismo,

no modelo fruto do coronelismo, clientelismo, circunscrito nalgumas ações e em práticas que são resquício, ainda, do distante medievo feudal.

Para tanto, consideramos as palavras de Jacques Le Goff (2003):

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do Campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entreatajuda que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE apud LE GOFF, 2003, p. 530).

Essa possibilidade de metodologia em História dialoga com outros veios como a (1) História Local, a (2) Micro História, a (3) História do Tempo Presente e a (4) História do Cotidiano. No primeiro caso porque leva em consideração uma pequena localidade territorial e isto, em hipótese alguma quer dizer que esteja separado do geral, ao contrário, firma-se nas relações diversas entre um polo e outro, em que se concretiza; no segundo, porque estabelece um vínculo forte com os pequenos detalhes das ações dos sujeitos na sua vivência e não como queria a história tradicional, centrar-se nos grandes fatos, acontecimentos que determinariam os rumos da humanidade, são as pequenas ações que movem outras consideradas pelo conservadorismo como determinantes do movimento histórico; e terceiro, porque o tempo que estamos retratando é de uma grande proximidade do momento em que vivemos, chega a ser o que aconteceu ontem na sala de aula, na hora do almoço, antes da entrevista, mesmo sendo passado, de uma proximidade extensiva ao momento presente; no quarto, pois são as micro ações que se desenrolam no dia a dia dos sujeitos ativos e que, senão coletadas, estarão

condenadas ao esquecimento, pois muitos atos repetitivos do cotidiano se perdem porque os envolvidos viciam seu olhar na reprodução de suas atividades diárias.

Deste modo, a perspectiva teórica adotada, não será apenas um norte epistemológico, mas uma metodologia possível de associar diálogo, interação e conhecimento como campos integrantes.

Seguir os caminhos propiciados pela já vasta produção de história oral – que ganhou espaço e firmeza no meio acadêmico através de muitas insistências de profissionais que teimavam ir de encontro a oficialidade no trato com as fontes, principalmente pela crítica acirrada dos mais conservadores que acreditavam que para se considerar história, precisava-se ser fato ocorrido em um passado muito remoto, mediado pelo documento escrito e oficial *canônicos*, como faz uso do termo Circe Bittencourt (2004) – no momento pareceu-nos a melhor forma de elucidar os silêncios em que estão incluído os artífices da luta.

Mesmo na atualidade, após longo percurso de uma metodologia inicialmente marginalizada, seguiremos a linha de pensamento que é comum àqueles que trabalham com o domínio cultural, com a oralidade e História Oral. Como caracteriza Bom Meihy (1996), A história oral é um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do *tempo presente* e também conhecida como *história viva*. Como história dos contemporâneos, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade prática e imediata. Isso não quer dizer que ela se esgote no momento da apreensão e da eventual análise das entrevistas. Mantém um compromisso de registro permanente que se projeta para o futuro sugerindo que outros possam vir a usá-la. E salientamos a possibilidade de ainda serem usadas como fontes por eventuais futuros pesquisadores.

Como aponta o autor acima, a metodologia como um recurso moderno, mas no sentido em que compreendemos na atualidade, principalmente naquilo que veio se consubstanciar durante o pós-guerra, principalmente depois da II Guerra mundial, quando as vozes e lembranças dos participantes do grande massacre, através da manifestação oral, passaram a fazer seus depoimentos: soldados contavam seus dias nas trincheiras, judeus falavam da miserável situação a que foram levados e, esses e outros, encontraram psicólogos, historiadores,

antropólogos, sociólogos, ávidos por compreender através daquelas narrativas, prováveis respostas para o terrível acontecimento, para as condições de *selvageria* que ainda faziam parte da vida humana em pleno século XX. Esses relatos ainda se constituem em verdadeiras fontes na atualidade, mesmo após terem sido estudados por vários pesquisadores.

Os primórdios da história estão assentados na oralidade, pois nem o pai da História, Heródoto, na Antiguidade, esteve isento das narrativas dos viajantes para fazer as suas, que se transformaram em História posteriormente. E o historiador mais conservador não poderá negar tal fato, mesmo aquele que defende que não há história entre povos ágrafos, erroneamente codinominados de *primitivos*. Afinal, quando não existia a palavra escrita, era através da oralidade que as tradições, os conhecimentos, a vida dos povos eram passadas de geração para geração e o direito consuetudinário se tornou prova contundente do valor da tradição.

Ainda para Bom Meihy ao se reportar à *história do tempo presente e história viva* reforça o que foi explicado anteriormente ao nos referirmos às várias vertentes de se fazer história, na atualidade. Quando se refere a sua utilidade prática e imediata, levando-se em consideração que ela não se esgota ali na interpretação das narrativas, permanecendo como registro para possíveis estudos futuros, fortalece a nossa compreensão de processo, de dinâmica e de que esta pesquisa só tem sentido quando retornar aos seus sujeitos que responderam aos questionários e fizeram parte das entrevistas. Que nessa continuidade de diálogo, novos diálogos se efetivarão. Dessa forma, entramos no aspecto social da História. Paul Thompson (1998, p. 20) diz:

Toda história depende, basicamente, de sua finalidade social. [...] Por vezes, a finalidade social da história é obscura. Há acadêmicos que continuam fazendo pesquisa factual sobre problemas remotos, evitando qualquer envolvimento com interpretações mais amplas ou com questões contemporâneas, insistindo apenas na busca do conhecimento pelo conhecimento.

Antes, etnógrafos, antropólogos, historiadores, estavam apenas munidos de bico de penas e blocos de anotações. Acontece que os recursos passaram pelo desenvolvimento tecnológico proporcionado pelo longo processo da Revolução

Industrial. Este aperfeiçoamento haveria de abrir novos caminhos facilitadores para pesquisa, como diz Bom Meihy (1996, p.14):

A obrigatoriedade da participação da eletrônica na história oral determina uma alteração nos antigos procedimentos de captação de depoimentos antes feitos na base de anotações ou memorização. Esta é aliás, uma das marcas da história oral como um procedimento novo.

Atualmente com um notebook que grava o diálogo entre entrevistador e entrevistado, ainda servindo de meio de anotações, facilita-se o trabalho do pesquisador. A ciência não precisa se isentar do avanço técnico, como acontece quando historiadores fazem suas pesquisas em documentos microfilmados, como tem ocorrido em grande frequência, como foi o caso da disponibilidade, por meio da internet dos manuscritos do Mar Morto, antes espalhados pelo mundo, havendo o pesquisador, fosse historiador, teólogo, antropólogo, que fazer inúmeras viagens para ter acesso. Agora estão abertos ao público. Isso se dá também, num *simples* brinquedo de computador que recria em 3D o Panteão ou o Coliseu romano. O uso de recursos tecnológicos de ponta possibilita irmos muito além, mas sempre dependerão de perspicácia do pesquisador, entendimento de como manejar os recursos e como interpretar as informações recebidas pelos narradores.

Por intermédio da história oral os silenciados, os movimentos de minorias culturais, movimentos sociais, no caso em estudo, a memória de luta, afastadas dos grandes centros, ganham voz e emergem como sujeitos ativos dos processos de aprendizagens que fazem parte. Segundo Bom Meihy (1996, p.15):

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistados, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

Vemos aí um procedimento circular que partindo de um projeto premeditado chega aos agentes e retorna aos mesmos, dialogicamente. Este caminho de pesquisa se preocupa com a humanização do processo de pesquisa, das percepções que

levamos das entrevistas, pois essas pessoas têm sido submetidas, geralmente pelas instituições oficiais ditas superiores ou vista apenas pelo ângulo macro, como acontece com a própria relação dicotômica entre campo e cidade, em que o campo se transforma em rural, submetido aos interesses urbanos. A história tradicional tem um veio elitista e costuma valorizar o processo de industrialização, solapando as questões camponesas. Ranço dos descasos do neocolonialismo e do imperialismo, justificados pelo positivismo e pela lógica cartesiana que limitou a ciência a ela própria.

Caminho metodológico e achados empíricos

O desenvolvimento deste projeto de extensão suscita questões teóricas de relevância aos problemas enfrentados pelos camponeses, na esfera local, e nas questões cotidianas e de militância, também, na articulação, participação e mobilização de entidades sociopolíticas, a exemplo das associações e conselhos, nas esferas de decisão político-administrativa.

A proposta além de buscar a preservação e reconstrução da memória dos assentados, tem como singularidade apresentar a extensão como campo de pesquisa e de produção de metodologias de ensino, a partir do incremento de um processo sinérgico das esferas da extensão, pesquisa e ensino na Universidade, enquanto inserção no cotidiano social, numa proposição de superação da tradicional fragmentação do conhecimento.

Dessa forma, articula a troca de saberes entre conhecimento popular e científico, contribuindo por sua vez, para a formação e atuação prática de alunos na sua futura atuação profissional. Nisto cumpre o que é por definição é indissociável, ou seja, a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Utiliza-se da técnica de imersão que permita problematizar as questões pertinentes às demandas dos atores e das comunidades, integrando-os nas ações e, por conseguinte em seus processos formativos. O caminho metodológico da imersão possibilita compor os grupos de pessoas-informantes, a partir das indicações e voluntariedade da comunidade e que participarão das entrevistas.

Os procedimentos metodológicos utilizados incluem: contatos iniciais, conversas informais, diálogos constantes, entrevistas e observações. Práticas que são postas com vistas a possibilitar a maior aproximação possível dos dados fatuais que desejamos obter e analisar. As visitas estão programadas em cada assentamento, de modo a esclarecer aos sujeitos participantes da ação de todas as informações e técnicas das quais participarão.

Essa postura *do ouvir* ganha tamanha importância que Alessandro Portelli (1997) a considera como um dos procedimentos, entre outros, que estão relacionados com a ética profissional daquele que trabalha com a História Oral:

O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo com a História Oral. [...] Nossa arte de ouvir, baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência. Cada um dos meus entrevistados [...] representou uma surpresa e uma experiência de aprendizado. (1997, p.17)

Os entrevistados são pessoas que vivem ou estão ligadas às atividades dos assentamentos, portanto merecem todo respeito pelo valor e pela importância de suas contribuições no processo. Cada indivíduo é um elemento chave para enriquecer o conhecimento, pois traz em sua subjetividade sua carga de experiência e expressividade.

Institucionalmente, as ações propostas agregam e mobilizam diferentes segmentos da universidade como professores/pesquisadores e alunos. A partir da inserção destes atores, efetivamente se busca nas ações, consolidar a relação teoria e prática, na tão almejada práxis, gerando processos de investigação em diversos campos da esfera social, através de pesquisas e produção de conhecimentos acadêmico e científico na interação com o conhecimento popular.

Tem ocorrido frequentemente o interesse, principalmente de alunos(as), em participar do projeto, vislumbrando aprendizado teórico e prático sobre o tema memória e história oral, e, contribuindo também, respectivamente, com o conhecimento de suas áreas.

Dos dados que conseguimos levantar no mapeamento dos assentamentos, obtivemos as seguintes relações provenientes de informações fornecidas pela Emater (2013) de Bananeiras e Solânea, respectivamente.

Assentamentos assistidos pelo escritório da Emater –Solânea: 1. Mariana, 2. São João, 3. Nossa senhora aparecida, 4. Varjota, 5. Cacimba da Varzea, 6. Novo Horizonte, 7. Fazenda Salgado, 8. Salgado Catitas, 9. Boa Vista, 10. São Sebastião, 11. Umburana. Total aproximado de 185 famílias assentadas.

Assentamentos assistidos pelo escritório da Emater – Bananeiras: 1. Canabrava, 2. Cumati, 3. Cumati, 4. Baixa Verde, 5. Goiama-duba, 6. Baixa do mel, 7. Mata Fresca, 8. N. S. do Livramento, 9. N.S. das graças, 10. N. S. do Perpétuo Socorro, 11. N.S. de Fátima, 12. São Domingos, 13. Santa Vitória, 14. Boa Vitória. Média de 400 famílias em todos os assentamentos.

Os assentamentos rurais são espaços organizativos de luta, de sociabilidade e de projetos de vida com dignidade, em que a conquista da terra representa justiça social e acesso a direitos elementares como o trabalho. Para Bergamasco e Norder (1996, p.8 e 9), os assentamentos rurais podem ser classificados da seguinte forma:

Projetos de colonização, formulados durante o regime militar, a partir dos anos 70, visando a ocupação de áreas devolutas e a expansão de fronteiras; reassentamentos de populações atingidas por barragens de usinas hidrelétricas; planos estaduais de valorização de terras públicas e de regularização processória; programas de reforma agrária, via desapropriação por interesse social, com base no Estatuto da Terra (de 1964), parcialmente implementado a partir de 1986 sob a égide do Plano Nacional de Reforma Agrária, iniciado no Governo Sarney e a criação de reservas extrativistas para seringueiros da região amazônica e outras atividades relacionadas ao aproveitamento de recursos naturais renováveis.

Os projetos de desapropriação de áreas de terras para fim de assentamentos foram pautas de vários governos, sobretudo a partir dos anos de 1980, na pós-redemocratização do país. No entanto há, ainda, muitas famílias a serem assistidas e assentadas pela política de reforma agrária. Quanto aos projetos de assentamentos, há particularidades e, no caso brasileiro, existe uma diferença na

origem e em sua estruturação. Segundo Silva (2003, p.92), são duas as formas de assentamentos rurais no Brasil:

Aquela que se caracteriza como *resistência*, na qual os camponeses resistem à expulsão da terra onde moram e trabalham, especialmente os que vivem na condição de morador, como também por *ocupação* numa determinada propriedade rural para conseguirem a terra. Nesse sentido ocorrem duas estratégias na luta pela conquista da terra, que resultam em dois tipos de assentamentos: de resistência e ocupação. No segundo caso, a população oriunda de várias localidades rurais e urbanas é readaptada a um “novo espaço de vida e trabalho”, enquanto no primeiro, com relação aos camponeses que residiam há mais de décadas na propriedade, a transformação se dá no tocante à divisão da terra com a posse, como também nas relações de trabalho e vida.

No caso específico do assentamento Nossa Senhora do Perpetuo Socorro localizado no município de Bananeiras, onde realizamos entrevista com morador local, obtivemos informação acerca da origem do assentamento, constituindo-se nos processos de luta como de resistência.

A fazenda que originou o referido assentamento, segundo as informações de um dos moradores, portava cerca de 2.000 cabeças de gado em 3.600 hectares de terras. A mesma passou a ter auxílio do INCRA em meados de 1993, sendo oferecida para venda pelo próprio dono a fins de reforma agrária, pois se fosse vendida para pessoas físicas cada morador teria que ser indenizado.

Por volta do ano de 1998 começou a desapropriação, que teve auxílio da CPT e a fazenda foi dividida em três assentamentos (N. S. do Livramento, N. S. do Perpétuo Socorro e N. S. das Graças), onde residiam em média trezentas pessoas. Com a divisão, o assentamento N. S. do Perpetuo Socorro acomodou cinquenta e quatro famílias. Os moradores da localidade passaram a possuir uma parte da terra que chegava até vinte e três hectares por família. Com a criação dos assentamentos foi fundada uma associação para ajudar no processo organizativo do mesmo.

Com o passar do tempo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Raposa foi fundada na localidade no ano de 2002 a fim de fornecer educação às crianças que ali residem. A escola possui hoje dois professores e uma diretora. Existe criação de gado

que segundo moradores, têm assistência de técnicos da UFPB, Campus III. Existia também tanques onde se criavam peixes para o comércio de uma empresa, algo que veio a acabar por conta de conflitos entre partes.

Ainda segundo relatos do entrevistado, no ano de 2014 não se plantou nada devido à escassez de chuva. Porém a produção volta-se ao plantio de feijão e milho, além da criação de galinhas. Observamos na visita ao assentamento que há ainda um curral da época da antiga fazenda e uma casa sede que fica em um lugar alto, o que possibilitava uma visão ampla do lugar. Todas as cinquenta e quatro famílias permanecem ainda no local.

Considerações

A compreensão do passado, nos dias atuais, e antes mesmo do século XXI, no século passado, recebeu um alargamento de possibilidades de forma de ser pesquisado. Condições tecnológicas modernas, bem como novos questionamentos, pressupondo as necessidades do presente e sobre o vir a ser, não poderiam deixar estanque a compreensão do historiador e demais pesquisadores. Antes se falava classicamente em ciências auxiliares da História, erguidas sobre a hierarquia rígida. Atualmente abriu-se o debate acirrado sobre o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, como possuidoras de autonomia, mas ao mesmo tempo complementares.

Por outro lado, os movimentos sociais que tomavam um lugar estático no passado, derrotado pelas forças primeiramente da coroa portuguesa, depois dos reinóis e, para além, os governantes republicanos, passaram a ser contemplados numa teia de relações que possibilitou ver a participação marginal como uma forma de conquista de novos direitos e capacidade de por em prática o que se estava garantido constitucionalmente, mas ficava como letra morta no papel.

Nesse sentido, como em cada canto do extenso Brasil, o povo nunca se calou aos desmandos das elites, continua sua luta em prol de melhorias e o que ocorre nesses assentamentos de Bananeiras e Solânea, na Paraíba, são sequelas de um passado que não pode ser esquecido, cabendo aos envolvidos ser uma espécie de

“lembrete”, de testemunho, de autoridade, em não se fazer esquecer os processos que formam identidades diversificadas e contribuem para se repensar condições da antiga tradição arraigada à terra como patrimônio de uns poucos, às relações de trabalho como serviçais, à política clientelista como única via e o controle das massas como solução para salvar o país dos problemas antagônicos tatuados historicamente.

Assim, até o momento os resultados mais efetivos que conseguimos atingir para o levantamento e registro da memória de luta dos assentamentos rurais existentes no Brejo Paraibano, foi o mapeamento dos assentamentos existentes nos municípios de Bananeiras e Solânea, o que significa que o primeiro objetivo específico proposto deste projeto foi alcançado.

Um segundo alcance tem sido a imersão na história desses assentamentos, como o ocorrido, até o momento, no assentamento Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Sistematizando sua história de luta existente na memória de seus moradores.

Além desses resultados, outro ganho tem sido as aprendizagens decorrentes dos estudos e discussões do grupo de estudo do projeto. Os encontros do grupo para compreender a metodologia do projeto e de seu aporte teórico, a partir das discussões acerca da memória, tradição e história oral, têm dado subsídios para a articulação com o ensino. Já a pesquisa tem se constituído de maneira integralizadora considerando as abordagens e os novos elementos que tem sido trazidos para o projeto a partir do trabalho de campo, como o mapeamento dos assentamentos e as entrevistas realizadas.

Continuar pesquisando as lutas do nosso povo é uma forma de reverter o projeto torto de cidadania que se forjou com a criação dos Estados Nacionais Modernos. Dessa maneira, compreender o que se encontra configurado em Bananeiras e Solânea, consubstancia-se em mais um desvelamento, aproximando-nos a mais um passo da verdade sonhada.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERGAMASCO, Sônia M; NORDER, Luiz A. Cabello. **O que são os assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOM MEIHY, José Carlos S. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v.5, n.10, p. 200–212, 1992.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2006.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1989.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1994.

_____. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MAIA, Felícia Assmar. **Direito à memória**: o patrimônio histórico, artístico e cultural e o poder econômico. *Movendo Idéias*, Belém, v8, n.13, p.39-42, jun 2003.

SILVA, Severino Bezerra da. *Assentamentos Rurais: Territórios de Conflito e Sociabilidade Camponesa*. 2003. Tese (Doutorado em Educação), PUC, São Paulo.

_____. Utopia, sociedade e movimentos sociais. *Revista Conceitos*. João Pessoa. Associação dos docentes da UFPB, v.5, n.7, p.52-62, Jan./Jun. 2002.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

YUNES, Eliana. Memória, identidade e humanidades. In.: PINTO, Selma de Oliveira Bastos (Org.). **Educação patrimonial**: memória e identidade da cidade de Goiás - patrimônio pra que te quero! Goiana: Superintendência do Iphan, 2010.

***PARTE IV - EDUCAÇÃO POPULAR DIREITOS
HUMANOS E DIVERSIDADE***

A Educação em e para os Direitos Humanos na consolidação de políticas públicas participativas

Ana Lúcia Gusmão Brindeiro⁹⁷

Contribuição com esse texto

A Organização das Nações Unidas – ONU, em 1948, constituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, principal marco no desenvolvimento da ideia contemporânea que desencadeou um processo de mudança no comportamento social e na elaboração de diversas cartas constitucionais e tratados internacionais voltados à proteção dos direitos humanos.

Uma concepção contemporânea engloba conceitos de cidadania, democracia cidadania ativa e cidadania planetária, inspirada em valores humanistas e embasada nos princípios da liberdade, igualdade, equidade e diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

A Conferência de Viena, em 1993, atualizou a compreensão junto à comunidade internacional desses elementos básicos e firmou acordo sobre a importância de que os Direitos Humanos passassem a ser conteúdos programáticos das ações dos Estados nacionais, inclusive com a formulação e implementação de Programas e Planos Nacionais de Direitos Humanos.

No Brasil foi necessário, para cumprir as obrigações assumidas, desenvolver uma estrutura legal interna onde as principais disposições desses tratados estão presentes na Constituição Federal de 1988, notadamente no Art. 5º e 6º, onde são enumerados alguns direitos humanos básicos dos cidadãos brasileiros. É obrigação do estado e, portanto, do governo garantir, proteger e promover os direitos humanos, sendo essa realização de responsabilidade do governo federal, estadual e local. A Emenda Constitucional nº 45 em 30 de dezembro de 2004, instituiu que tratados e convenções, quando devidamente aprovados pelo Congresso Nacional, têm equivalência às emendas constitucionais.

⁹⁷ Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. gusmaoana@uol.com.br

Neste sentido, a contribuição com esse texto é trazer a experiência da Secretaria Executiva de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH) do governo de Pernambuco entre os anos de 2011 a 2014 na promoção de atividades pautadas na educação em e para os direitos humanos, em todas as doze regiões do estado, objetivando a apropriação das temáticas e a institucionalização da política com a participação de gestores municipais, conselheiros de direitos, agentes de cidadania e organizações da sociedade civil.

A reflexão acerca da Política Nacional de Direitos Humanos (Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH III) tendo como referência teórica e metodológica a educação popular permitiu o diálogo sobre as diversas temáticas de direitos humanos na promoção de políticas públicas participativas.

Breve reflexão sobre direitos humanos, participação social e institucionalização

No Brasil, os Direitos Humanos se fortaleceram sob o movimento dinâmico dos setores populares organizados, erguendo a bandeira da democratização permanente do Estado e da própria sociedade civil. É desses setores, sobretudo, que o Estado passa a colher crescentes demandas e exigências para incorporá-las a sua ação programática nas diferentes políticas públicas.

Durante o período ditatorial a luta pelos Direitos Humanos, ganha amplitude pela democracia associado, sobretudo à defesa dos direitos dos presos e perseguidos políticos do regime militar, havendo uma clara correspondência entre direitos humanos e defesa dos direitos civis e políticos democráticos.

Com a volta do país à democracia nos anos 80, a luta pelos direitos humanos passou a incorporar outros aspectos da vida social: as discussões em torno da violência policial, do racismo, da discriminação sexual, da pobreza e dos processos de exclusão social, os quais foram ganhando a conotação de lutas pelo respeito dos chamados direitos humanos ampliados. Esse movimento teve seu marco expressivo na Constituição Federal de 1988, que consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais de proteção

dos Direitos Humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional.

Com o avanço dos espaços de participação da sociedade civil organizada na formulação de propostas e diretrizes de políticas públicas, por meio de conferências temáticas, conselhos e outras instâncias, as diretrizes nacionais que orientam a atuação do poder público no âmbito dos Direitos Humanos foram consolidadas a partir de 1996, com o lançamento do Primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH I), com ênfase na garantia dos direitos civis e políticos. Em 2002, o programa foi revisado e atualizado, sendo ampliado com a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais, o que resultou no Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II). Em 2009, a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos III (PNDH III) coincide com os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e com a realização da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos, representando um passo largo no processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil nas dimensões dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Neste contexto, ao mesmo tempo em que se abrem novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos, o processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado em um cenário de incremento da violência, enquanto exclusão social, da pobreza simbólica, das intolerâncias, do racismo, comprometendo a justiça distributiva e a paz.

Formas indistintas com que se espalhou o fenômeno da violência ocasionou episódios marcantes na história do país, como as execuções sumárias na Candelária, em Vigário Geral e no Carandiru.

Neste cenário, a luta pelos direitos humanos passou a ser responsabilizada por parte do quadro de desrespeito ao direito à vida, ao patrimônio, à segurança, com a emblemática atribuição de que “*defender direitos humanos é defender bandidos*”. Situação que não contribui ainda hoje para o entendimento das políticas de direitos humanos nas suas diversas temáticas frente a discriminações, preconceitos, promoção e proteção à vida.

No Brasil o tema dos direitos humanos historicamente se desenvolveu nos grandes centros urbanos, nas academias, no contexto da pressão junto aos Governos Federais e dos Estados. Essa realidade consolidou um cenário em que esse tema se tornou distante do cotidiano das pessoas do interior do país, à exceção das ações dos movimentos de luta do campo e das igrejas por meio de suas pastorais.

A baixa apropriação e a baixa institucionalidade do tema de direitos humanos perante as gestões municipais são fato e pode ser percebido pela breve análise dos dados apresentados pelo IBGE em 2009, ao traçar o perfil de municípios brasileiros acerca do tema (Pesquisa de informações básicas municipais – Perfil dos municípios brasileiros 2009 – IBGE)⁹⁸.

Em Pernambuco é importante registrar que este tema, por muitos anos, ateu-se ao cenário da Região Metropolitana do Recife (RMR), ou seja, a quase exclusividade da difusão de conhecimento das temáticas alusivas aos vários direitos humanos com discussão e serviços a área metropolitana, seja pelo fato das várias instituições de direitos humanos estarem localizadas nesta região, seja pela baixa institucionalidade do tema perante as gestões municipais, as quais vão paulatinamente assumindo o discurso com a indução promovida pelo Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. É nesta gestão que várias secretarias especiais são criadas e que a Secretaria Especial de Direitos Humanos da presidência da República é fortalecida, reforçando temas específicos de direitos humanos como direitos da mulher, população afrodescendente /negros, indígenas, ciganos, terreiros, pescadores, pessoa idosa, pessoa com deficiência etc.

Quatro planilhas resultantes da pesquisa do IBGE (2009) serão aproveitadas para apresentar a situação nacional e local quanto à estrutura dos municípios na área de direitos humanos (órgãos gestores; grupos específicos destinatários das políticas; mecanismo de denúncia das violações; e leis municipais). Tais indicadores somados a outros dados locais, analisados e organizados no planejamento estratégico da Secretaria Estadual (SEJUDH), em 2011, apontavam para necessidade

⁹⁸A análise dos dados a seguir é oriunda da publicação do IBGE/2009 e do INFORMATIVO Nº 01 / documento elaborado em 2011 pelo Secretário Executivo de Justiça e Direitos Humanos, Paulo Moraes, e que também serviu de base para construção do Planejamento Estratégico da SEJUDH 2011-2014.

da promoção de ações de educação em e para os direitos humanos no sentido de reverter o quadro da baixa apropriação das temáticas e conseqüentemente da baixa institucionalização das políticas de direitos humanos no interior do estado.

A interiorização da política de direitos humanos foi sendo desenvolvida em duas frentes distintas e complementares: a descentralização da presença física do órgão do Governo do Estado na defesa e proteção aos direitos humanos, assim como, a articulação desta presença com os órgãos existentes nas regiões, nos municípios, com a sociedade, fortalecendo a atuação por meio da promoção de direitos humanos com atividades de formação e articulação das redes locais.

No período de 2011 e 2014 destacou-se como ação de promoção a “Semana de Direitos Humanos” que teve seu desenho pedagógico referenciado na educação popular. É esta experiência que vamos aproveitar no presente texto para socializar e afirmar a importância desse referencial teórico e metodológico na construção de políticas públicas participativas.

Alguns indicadores da política

A realização da política de direitos humanos depende da atuação dos governos federal, estadual e local, organizados através de órgãos gestores de direitos humanos que são estruturas administrativas instituídas para coordenação ou execução dessas políticas. No Brasil, dos 5.565 municípios, na pesquisa IBGE 2009, apenas 1.408 tinham estrutura específica de gestão de direitos humanos. Em Pernambuco dos 185 municípios, 91 contavam com alguma estrutura para o tema dos direitos humanos, em apenas um existia uma secretaria municipal exclusiva, em cinco estavam associados a outros temas (Recife, por exemplo, no ano de 2009 o tema de direitos humanos estava fundido ao tema da segurança cidadã e em Olinda agregava-se a Desenvolvimento Social e Cidadania). 82 municípios eram departamentos e ou temas de outras pastas e 94 não contavam com nenhuma estrutura.

A distribuição dos temas relacionados à pauta dos grupos vulneráveis nos 91 municípios pernambucanos, que contavam com unidades de direitos humanos, dizia respeito, na maioria a crianças e adolescentes, idosos, pessoa com deficiência, mulheres, mas também apareciam: educação em direitos humanos, ciganos, LGBT, promoção de igualdade racial, entre outros. É importante lembrar que esses temas de direitos humanos passaram a ser incorporados muito recentemente e de forma fragmentada/dispersa, razão pelas quais muitas violações são internalizadas e sequer são denominadas como tais, e onde existe o incremento da violência (em especial contra, homossexuais, migrantes, mulheres, crianças e adolescentes) há execuções sumárias e altos índices de impunidade quando principalmente esses crimes são praticados pela ação de grupos de extermínio, crimes organizados ou agentes institucionais, na maioria policiais.

Colocados os dados acima, faz-se necessário destacar uma breve observação em relação aos indicadores que medem o fenômeno da violência em Pernambuco, revelador de vários cenários de desrespeito aos direitos humanos e grande foco de atuação da política de segurança pública do Estado – Pacto Pela Vida.

O eixo norteador combatido pelo Pacto Pela Vida são os Crimes Violentos Letais e Intencionais (CVLI). No Estado, o número de CVLI foi de **4.592** em 2007, **4531** em 2008, **4018** em 2009, **3495** em 2010 e **3494** em 2011, até 2012 a redução foi de 34% menos CVLIs, o que significa um total de 5.993 vidas salvas no Estado, mas ainda colocando-o em um patamar de 39,3 homicídios por 100 mil habitantes (o índice aceitável pela ONU é o de 10 por cada 100 mil habitantes). O grande número de homicídios no Estado guarda convergência com o cenário estruturante de desigualdade social, pobreza, violações ao direito à cidade, à educação, à saúde, à alimentação, ao meio ambiente, ao trabalho. Adicionalmente no contexto brasileiro incorpora-se também traços marcantes de cultura autoritária, machista, conservadora estruturada pela matriz senhorial da colônia, onde os segmentos mais vulnerabilizados são as mulheres, as crianças e adolescentes, as pessoas com deficiência, os idosos, a população negra, a população LGBT, os brasileiros devotos de religiões de matriz africana, moradores de rua, agricultores sem terra, quilombolas, e por fim, os indígenas.

Para eliminar o cenário de violação aos direitos humanos, uma das mais importantes ações sob a responsabilidade dos órgãos gestores que versam sobre o tema é o espaço para realização de denúncias. As violações devem seguir fluxo adequado de recebimento, análise e resposta ao cidadão, bem como devem compor um banco de dados para orientar a formulação das políticas e promover estes direitos. Há uma relação entre a violação, a promoção e a reparação aos casos concretos. A tabela abaixo indica o contexto do recebimento dessas denúncias no Brasil e pelos municípios pernambucanos.

Outro aspecto importante é de que forma a legislação municipal aborda, ou não, a temática dos direitos humanos, já que compete a este ente federado a especificação das leis para o âmbito local.

Tabela 01 – Temas de direitos humanos em leis municipais.

Políticas, planos ou ações relacionados a direitos humanos	Política plano ou programa de DH	Combate ao uso de trabalho forçado	Combate ao sub-registro civil de nascimento	População em situação de rua	Política, programa ou ações para LGBT	Reinserção de egressos do sistema prisional	Idoso	Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo	Outras políticas, programas ou ações
Municípios de PE	58	71	94	64	10	12	140	84	42

Educação popular, educação em e para os direitos humanos e Semana de Direitos Humanos.

Em um cenário bem desafiante em relação à proteção e defesa dos direitos humanos, pensar ações de promoção que contribuíssem no avanço de novos valores e novas formas de se relacionar, pautados no exercício da solidariedade, no respeito às diversidades e a tolerância, no combate ao preconceito, a discriminação e a violência, trazia, como elemento importante no processo de reflexão coletiva do planejamento estratégico da SEJUDH (2011-2014), a contribuição da educação

popular na apropriação das diversas temáticas de direitos humanos e consequentemente na elaboração da política.

É oportuna a reflexão da educação popular como uma pedagogia da gestão democrática capaz de contribuir em experiências de governo, por meio de processos de participação e aprendizagem tanto dos sujeitos do governo como dos sujeitos das organizações e movimentos populares, na promoção de um processo progressivo de “publicização do Estado e de desestatização da sociedade” (PONTUAL, 2006, p.90).

A educação popular nos espaços de governo são processos recentes no Brasil, ainda que houvesse nos anos de 1950 e 1960 com a presença de intelectuais e vanguardas de estudantes e dos movimentos sociais, buscando construir a contra-hegemonia e que foi interrompido com o golpe militar de 1964 (BRANDÃO, 2002 e BEISIEGEL,2008).

No plano local, a partir dos anos 80, podemos destacar a experiência do governo Erundina na prefeitura de São Paulo, onde Paulo Freire, principal referencial teórico-metodológico da educação popular foi secretário de educação e lançou a Plataforma com o nome “Política pedagógica: construindo a educação pública popular e democrática”. Também em Porto Alegre/RS surge nesse período o Orçamento Participativo (OP), assim como, em Santo André/SP, a experiência da administração com Celso Daniel que, tornou-se um dos grandes formuladores da concepção de gestão pública orientada por princípios da educação popular (PONTUAL, 2008).

No plano nacional, correspondeu aos oito anos dos governos Lula (2003/2010) e também no governo Dilma, mesmo que considerada por Paul Singer, em entrevista à revista Teoria e Debate, como sendo “o lado oculto do governo”, a experiência da Rede de Educação Cidadã, entre outras duas experiências importantes no Governo Federal. A experiência de Educação Popular e Mobilização social na Saúde, do Ministério da Saúde e a experiência da Economia Solidária do Ministério do Trabalho (BRASIL - RECID, 2006, p. 174).

O papel da educação popular como ações educativas planejadas numa perspectiva da gestão democrática poderá ser capaz de construir novas formas de exercício da participação popular no terreno da sociedade e nas formas de atuar do

Estado. Isso sem perder de vista a visão dialética que tinha FREIRE (1995) acerca do alcance e dos limites dessa prática educativa:

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação, é difícil construir a cidadania. A Cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícil, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania (p. 74).

A Semana de Direitos Humanos, pensada a partir do referencial da educação popular, teve sua primeira edição organizada em 2011 sob a coordenação das equipes técnicas dos programas da Secretaria (SEJUDH) e objetivando estender o atendimento presencial e continuado ao longo do território do Estado, capilarizando a atuação e permitindo que no esteio dessa dinâmica, novos arranjos em formato de rede fossem construídos em prol da afirmação dos direitos, do fortalecimento da articulação dos diversos atores (governamental e da sociedade), assim como pela formação em educação e cultura em direitos humanos. *“Garantir a continuidade da... ‘Semana de Direitos Humanos’ como atividade cultural para difusão dos direitos humanos”* é uma ação programática, do objetivo estratégico II, Diretriz 18, do Eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos do PNDH III.

As ações da política estadual compreendiam os programas do Sistema Estadual de Proteção à Pessoa por meio do NAP (Núcleo de Acolhimento Provisório), do PPCAAM (Programa de Proteção à Criança e Adolescente Ameaçado de Morte), do PPDDH (Programa de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos), do PROVITA (Programa de Proteção a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas), do CECH (Centro Estadual de Combate a Homofobia), do CIAPPI (Centro de Apoio e Prevenção a Violência Contra a Pessoa Idosa) e do CEAV (Centro de Apoio a Vítima da Violência). Também estavam presentes as ações de Apoio a Pessoa com Deficiência (SEAD), o Programa de Mediação Comunitária de Conflitos, as Centrais de Apoio aos Cumpridores de Penas Alternativas (CEAPAS), o PATRONATO Penitenciário com o acompanhamento aos egressos e liberados do sistema prisional, o Balcão de Direitos com a emissão de documentação civil básica e orientação

jurídica, a Ouvidoria de direitos humanos, a equipe da Memória e Verdade e a articulação inicial do Comitê e Mecanismo de Combate a Tortura. O processo de planejamento, monitoramento e avaliação das ações integradas ficou sob a responsabilidade das equipes de Articulação e Formação da SEJUDH.

Para cada região do Estado, nos municípios, no período de uma semana, um conjunto de atividades de formação através de oficinas, rodas de diálogo, seminários, exposição itinerantes, capacitações e reuniões ocupavam diferentes espaços como escola, hospital, cadeia, feiras, câmara de vereador, universidade, assentamentos e acampamentos, rádios, envolvendo gestores municipais e organizações da sociedade civil, agentes públicos e privados, conselheiros de direitos e tutelares, CREAS, população da cidade e do campo, quilombolas, indígenas, mulheres, estudantes, professores, profissionais da saúde segmento LGBT, idoso, deficiente, reeducando do sistema prisional, cumpridor de penas alternativas, bem como a liderança comunitária.

O Seminário Regional, grande evento de culminância que contava com a participação dos sujeitos envolvidos nas atividades durante a semana, representava um momento de reflexão e sistematização sobre a política estadual de direitos humanos e sua relação com o contexto local, nacional e internacional.

Os princípios da educação popular norteavam a metodologia dos processos educativos que eram planejados considerando que: todos têm sabedoria; é importante ter acesso ao saber sistematizado; a formação se dá a partir da ação; formação é processo; visa multiplicar formadores; é coletiva e participativa. Com foco nos direitos humanos acrescentam-se outros elementos presentes no PNDH – III como: a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; a formação da consciência cidadã, capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como a reparação das violações.

Os números ajudam a visualizar o quantitativo das atividades, do público e dos municípios que participaram das Semanas no período de 2011 a 2014. Sem um orçamento previsto especificamente para o total das despesas das Semanas, apenas do lanche e do almoço nos Seminários Regionais, sua execução contou com um processo de mobilização de recursos através de parcerias locais que viabilizavam salas, auditórios, lanche e transporte. Previsto no orçamento específico dos programas contemplava-se a despesa de diárias para transporte e alimentação dos servidores/técnicos. No primeiro ano da execução das Semanas (2011) uma limitação foi a articulação para abrangência das atividades em todas as regiões. No decorrer de 2012 e 2013 o processo ganhou força e ampliou-se, no entanto, no ultimo ano de 2014 o contingenciamento do orçamento geral da política tornou-se elemento limitador para acompanhar o crescimento do público nas atividades formativas, como por exemplo, nos seminários regionais.

Regiões	Nº de Atividades	Público	Nº de municípios
Sertão do Araripe	89	5357	9
Sertão do São Francisco	96	5846	7
Sertão Central	75	5554	8
Sertão de Itaparica	77	3488	7
Sertão do Pajeú	93	6385	15
Sertão do Moxotó	109	6223	7
Agreste Central	96	5846	26
Agreste Meridional	145	7154	12
Agreste Setentrional	91	6531	18
Mata Norte	73	6464	14
Mata Sul	75	3787	15
RMR	65	8543	12
TOTAIS	1084	71178	150

Os números do público participante nos Seminários Regionais de 2011 a 2014 são mostrados na planilha a seguir:

Regiões	Público 2011	Público 2012	Público 2013	Público 2014
Sertão do Araripe		56	171	88
Sertão do São Francisco		94	180	87
Sertão Central	56	68	186	120
Sertão de Itaparica	50	78	200	102
Sertão do Pajeú		113	156	82
Sertão do Moxotó	54	89	230	101
Agreste Central	211	300	274	82
Agreste Meridional	124	190	260	119
Agreste Setentrional	67	109	102	143
Mata Norte	79	102	126	66
Mata Sul	81	143	250	144
RMR			350	550
TOTAIS	722	1342	2509	1657

A atualização dos indicadores de Pernambuco em relação à estrutura dos municípios na área de direitos humanos, será necessária aguardar a próxima pesquisa do IBGE com foco nesse objeto, no entanto, a Semana de Direitos Humanos, como ação integrada, mobilizadora e de formação, com certeza deu sua contribuição no avanço desses números. Quanto a alguns resultados qualitativos podemos destacar com essa experiência:

- Contribuições para atualização da política estadual de direitos humanos;
- Agentes públicos e da sociedade civil atualizado em torno das novas discussões dos direitos humanos e aptos a acionarem o governo do estado em casos de violação;
- Articulação e criação da rede solidária em prol de pessoas ameaçadas;
- Criação de novas instâncias de direitos humanos nos municípios;
- Criação do fórum de gestores de direitos humanos e fóruns de gestores com temáticas específicas (pessoa idosa e pessoa com deficiência);

- Desenvolvimento de um sistema de planejamento, monitoramento e avaliação voltado aos processos desencadeados pelos programas.

Poucos ainda são os gestores que trabalham nessa perspectiva da educação popular como metodologia da gestão democrática. No entanto, se queremos construir uma cultura democrática, e de respeito aos direitos humanos é urgente que se ampliem as práticas de educação popular, tanto nos espaços da sociedade civil organizada como também nos espaços de governo, consolidando políticas públicas participativas. Concluímos essa breve reflexão afirmando a urgência e importância da educação popular no atual contexto, nos diferentes espaços, com destaque para sua contribuição no âmbito da administração pública.

Referências:

BEISIEGEL, Celso Rui, Política e educação Popular: Teoria e pratica de Paulo Freire no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2008;

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Popular na Escola Cidadã. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2002;

BRASIL, Ministério do desenvolvimento Social e Combate à Fome; RECID. VAMOS LÁ FAZER O QUE SERÁ – Mobilização Social e Educação Cidadã. Brasília: MEC. 2006.

BRASIL. Pesquisa de Informações Básicas Municipais. Perfil dos Municípios Brasileiros 2009 – IBGE;

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH III. Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009. Secretaria especial de direitos Humanos /PR;

FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. Educação Em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos;

FREIRE, Paulo. In: Fórum de Participação Popular nas Administrações Municipais. Poder Local, participação popular e construção da cidadania, s/I,1995;

GODOY, Rosa Maria (org). Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos Metodológico. João Pessoa: Editora Universitária, 2007;

MORAES, Paulo. Informativo Nº 01 da Secretaria Executiva de Justiça e Direitos Humanos. Governo do Estado de Pernambuco – 2011;

PONTUAL, Pedro. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. IRELAND, Timothy. Educação Popular na América Latina: Diálogos e Perspectivas. Brasília. Ministério da Educação, 2006.

A UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE AUTORITARISMO

Maisa Cordeiro Tavares⁹⁹

Thais Gomes de Vasconcelos¹⁰⁰

Introdução

Por muito tempo a história que foi escrita está vinculada as grandes pessoas da sociedade, como os reis, imperadores e as grandes lideranças revolucionárias. Em meados do século XX, uma nova corrente historiográfica – A Escola dos Anales – fez duras críticas contra a supremacia desta história política factual, individualista e idealista. Segundo RÉMOND (1996, p.15), “Foi contra esse estado de coisas, contra a hegemonia do político, herança de um longo passado, que, em nome de uma história total, uma geração se insurgiu, e fez-se uma revolução na distribuição dos interesses”.

A partir de meados dos de 1970, a história política se renovou, começaram a ser privilegiados elementos considerados mais estruturais, como o econômico e o social, e se desenvolveu também uma crítica ao Estado, que era o centro da organização política, considerando o fato de que ele representava os interesses da classe dominante. Enfim, é nesta nova perspectiva da história política que nosso trabalho se coloca, à medida que voltamos nossos olhares para história dos de baixos.

A partir de 1964 a sociedade brasileira começou a passar por um novo processo em sua história política e social, pois em nome da “democracia”, a junta militar com o apoio da sociedade civil, emerge numa “revolução” que inaugura vinte e um anos de rompimentos dos direitos humanos, direitos esses já apresentado formalmente desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas - ONU. Entretanto, segundo VIOLA e ZENAIDE (2014. p.224) “a população brasileira daquele período não chegou a conhecer os princípios que fundamentavam a carta da ONU”, e neste sentido reviver

⁹⁹ UFPB - maisa_tavares@hotmail.com

¹⁰⁰ UFPB - thahis.vasconcelos@hotmail.com

a memória de autoritarismo se mostra ser algo de grande relevância na luta para nunca mais voltar os estados autoritários.

O golpe civil militar é dado com a deposição do então presidente João Goulart, que tinha em suas atitudes a suspeita de ser adepto das ideias comunista, além de que, diante dos conflitos entre as forças políticas antagônicas este havia se posicionado nos últimos anos de seu governo ao lado da esquerda. Logo após a saída do presidente Jango é implantado o estado de Segurança Nacional, que buscando eliminar os subversivos deu-se início a uma sequência de cinco atos institucional distribuído cronologicamente entre os anos de 1964-1968.

Com relação aos antecedentes no estado da Paraíba, observa-se que as tensões tem início desde o fim da década de 1950, em torno da discussão sobre a reforma agrária e a formação das ligas camponesas que surgiram para assistência aos trabalhadores do campo. Ainda vinculado a esses trabalhadores, podemos destacar o apoio de parte da imprensa, parlamentares progressistas, segmentos da igreja católica, e do centro de educação popular - CEPLAR, que por via dos métodos Paulo Freire buscava combater ao analfabetismo e politizar o homem do campo, fato esse que veria a incomodar a parte da classe dominante, que temiam perder seus privilégios a medida que as lutas sociais tomavam novas proporções.

Em relação ao cenário político paraibano observa-se que as duas ondas repressivas (1964 e 1968) se estabelecem em governos de distintas pessoas. O primeiro governante, Pedro Gondim, se encontrava em posse no momento do golpe, mas sofria em sua administração um esgotamento, por estar “[...] contido entre duas forças antagônicas que, progressivamente, reforçam a pressão sobre ele, tornando a manutenção do pacto impossível, o que leva a ruptura e a tomada de posição favoráveis as forças conservadoras.” (NUNES. 2014. p.87), e o segundo governante, João Agripino (1966-1971) de acordo com Monique Cittadino:

[...] sempre demonstrou comungar com os princípios “revolucionários”, assumindo, permanentemente, a posição de um homem da “revolução”; finalmente, sempre manteve fortes ligações com a alta cúpula do Estado Autoritário, mostrando ser, por tanto, um elemento de confiança do regime. Em contrapartida, confrontou-se com diversas orientações emanadas dos militares e indispôs-se com vários setores do Estado, procurando manter uma larga faixa de autonomia, o que lhe era permitido em função da adquirida pela liderança que exercia sobre seus pares e pela

popularidade crescente à medida que seu governo avançava, bem como pela autoridade e respeitabilidade adquiridas ao longo da sua vida pública. (CITTADINO, 2007, p.50)

Visto isso, observa-se que ambos os governantes eram apoiadores do regime, até porque os que negasse apoiá-lo perderiam seu posto, ou no caso pós implantação da ditadura, não chegaria se quer a assumir o poder do estado, uma vez que todos que se opuseram a nova ordem eram vistos como subversivos. Segundo o levantamento no jornal *A União e O Norte*, observamos indicações que tanto Pedro Gondim, como posteriormente no governo de Agripino conseguiram “agradar” parte dos estudantes. Entretanto, em nenhum momento negamos que houve resistência por parte desta classe estudantil, mas ao que diz respeito a situação concordamos com Maria Ribeiro Valle, quando afirma que

“Os estudantes, na maioria pertencentes a classe média, encontram-se divididos no momento do golpe. No entanto, embora haja relatos de ex-líderes estudantis admitindo seu apoio ao golpe militar, não podemos dizer que há uma apoio ativo do movimento estudantil ao mesmo”. (VALLE, 2008, p.32)

Portanto, sem mais delonga dividiremos a reflexão em dois momentos, o primeiro corresponde A breve apontamentos sobre “A luta estudantil frente ao regime militar” e o segundo sobre “A Instituição Universitária como Local de intervenção”, local este de resistência ao regime.

A Luta Estudantil Frente ao Regime Militar

A atuação dos estudantes, tanto secundaristas quanto universitários, foi verificada em vários momentos da ditadura, e se estes não fossem considerados perigosos ao novo regime, não teriam sido alvos de tantas preocupações para os militares, que chegaram até a intervir no espaço universitário e perseguir, prender e torturara os que lutaram contra o regime de exceção. Partindo dessa premissa observa-se a importância de regatar algumas ponderações a respeito desses jovens que lutaram contra o regime, sobretudo no período de 1964-1968.

Logo quando foi instaurada a ditadura civil militar no Brasil a ação dos militares voltou-se primeiramente para o meio estudantil de modo que sua primeira

ação foi invadir a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), e incendiar todo o prédio a fim de desarticular os protestos estudantis.

Ainda com relação a preocupação em conter a classe estudantil, o então ministro da educação, Suplicy Lacerda cria o DNEs – Diretório Nacional de Estudantes e DEEs – Diretório Estaduais dos Estudantes, através do decreto nº 4.464/1964. No entanto os resultados almejados por Lacerda são frustrados, pois logo após passada a primeira onda repressiva, no ano de 1964 os estudantes voltaram a atuar nas ruas, por vias de passeatas visando mobilizando não apenas estudantes universitários, mas secundaristas e outras instâncias sociais. Diante disto verifica-se que

“Em 1965 há a primeira manifestação pública de repúdio ao regime, configurando-se como uma condenação liberal as políticas do governo militar, organizada pelos estudantes denominados “direitistas”, que rejeitam a posição radical da UNE. Em contrapartida, a orientação liberal na universidade é rechaçada pelas correntes de esquerda. No entanto, o repúdio á política autoritária para universidade é uma bandeira de luta comum ao estudantado.” (VALLE, 2008, p.33)

Nesse mesmo ano a UNE realiza congressos no intuito de intensificar a luta dos estudantes na defesa da democracia do país. Por esse motivo no ano de 1966 a UNE é posta na ilegalidade a fim de extinguir esse forte movimento revolucionário de esquerda e para revigorar a repressão é editado o ato institucional número 3-AI-3. Mesmo com a UNE posta na ilegalidade os estudantes continuaram sua luta na defesa da democracia do país.

Já no âmbito político referente ao ano de 1967, quando o general Costa e Silva assume a presidência do Brasil o mesmo promete redemocratizar o país e também frisa que vai dialogar com os estudantes. Visto isso o referido ano marca uma série de debates em relação ao acordo MEC-Usaid e a reforma universitária. De acordo com Valle os estudantes argumentavam que a reforma da universidade estava se estabelecendo não em parâmetros democráticos, mas por meio de autoritarismos. Diante disso, os estudantes manifestam as suas insatisfações através dos protestos tanto em relação aos excedentes como ao acordo com a USAID, em relação este último podemos destacar um dos acontecimentos em Campina Grande, aonde

“A greve universitária contra o acordo MEC-Usaid, em Capina Grande, alastrou-se por todas as escolas das duas universidades e empolgou os estudantes secundários que já aderiram ao movimento por dois dias. Até as escolas primárias ameaçaram paralisar suas atividades, enquanto universitários organizavam uma concentração de frente a faculdade de administração, com discursos e exposição de faixas e cartazes alusivos ao acordo.” (PARAÍBA, Estado da. Jornal “O Norte” 27.05.1967. P.08)

Desse modo percebemos que o ano de 1967 foi uma amostra turbulenta do que viria a ser 1968 que começou com o assassinato do estudante secundarista Edson Luis Lima Souto, no protesto contra a alta do preço da comida no restaurante Calabouço, no centro do Rio de Janeiro, o que vale manifestar que ocasionou uma série de protestos em favor das liberdades democráticas, até a passeata dos Cem Mil contra a ditadura militar.

A Instituição Universitária como Local de Intervenção

Durante a década de 1960, muitas serão as questões que estão circundando em consonância com o ensino superior brasileiro, dentre elas estão os protestos contra o acordo entre o United States Agency for International Development - USAID e o Ministério da Educação - MEC, as reivindicações em torno da modernização estruturais e pedagógicas, além dos estudantes insatisfeitos com o controle do regime militar na sociedade.

Com o golpe em 1964, verificamos que a universidade foi um dos primeiros locais de intervenção militar, pois foi vista como lócus de subversivos, sendo assim o governo militar buscou logo detectar quem eram seus apoiadores e que se contrapunha as seus posicionamentos. Desse modo a universidade foi atingida pela destituição de reitores. Segundo MOTTA (2014) podemos identificar seis destituições pois golpe: a Universidade de Brasília - UnB, Universidade do Rio Grande do SUL - URGs, Universidade Rural do Rio de Janeiro - URRJ, Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, Universidade Federal de Goiás - UFG e Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Na UFPB, a intervenção e o controle se deram logo após decretação do golpe de 1964, onde houve a exoneração do reitor Moracy Porto e a intervenção do professor e ex - oficial do exército, Guilardo Martins, que foi homologado reitor, permanecendo no cargo de 1964-1971. Segundo GOMES (2002) Moacy Porto não

atendia esse desejo dos militares, pois, incentivava a participação ativa dos estudantes universitários e tal atitude gerava incomodo aos professores que temiam o rompimento da hierarquia dentro da universidade, assim como também não era desejado tais atitudes no novo regime.

Durante este processo de modernização e repreensão verificamos que o controle do governo dentro das universidades se deu de várias maneiras, além de contar com apoio do reitorado, e alguns dos estudantes, também foram instalados mecanismos as Assessorias de Segurança e Informação (ASIs), e a criação dos DEEs e DNEs, já referido anteriormente.

Ao que toca a perseguição política a docentes e discentes universitários, é difícil quantificar o número exato de professores e estudantes presos ou expurgados de seu ambiente de trabalho e estudo. As fontes mostram que houve prisões, torturas físicas e de acordo com testemunhos a violência psíquica era de uso frequente. Não obstante, com a implantação do AI-5, em dezembro de 1968, podemos observar que as práticas de tortura e violência se recrudesceram e de acordo com CITADINO (1993) a sociedade perdia os direitos mais elementares.

A presença de Guilardo Martins, por sua vez, fez com que a UFPB tivesse um grande aliado do Regime Militar, pois este buscava “seguir a cartilha” do regime, além de comungar com muitas de suas ideias. Com a decretação do AI-5, o então reitor declara a seguinte nota:

As Universidades brasileiras, realmente, vinham sendo o alvo mais próximo de um amplo movimento subversivo, que estava nas ruas e no farto noticiário dos jornais. O clima de tensão elevaram-se ao nível a que só poderiam conduzir os atritos, a agressão inusitada e não provocada, o revanchismo mal escondido e militantes. Tudo parecia abismar-se na insegurança que, de mais a mais, já havia desbordado do âmbito universitário e estava na praça pública, nos incidentes preparados para desmoralizar e confundir, com o que se pretendia liquidar o princípio de autoridade, conspurcando-se o direito ao trabalho construtivo das diversas categorias e camadas da população, que só desejam a paz fecunda do seu labor e o direito inalienável da segurança de todos. (PARAÍBA, Estado da. Jornal O Norte, 19. 12.1968. p. 1)

Em continuação a esta notícia o reitor deixa claro seu posicionamento em relação ao Ato declarado e mostra seu total apoio afirmando [...] que o “Edito Revolucionário, que se tornou não apenas uma exigência da hora, presente, mas um

verdadeiro corpo de doutrina das aspirações políticas e morais do povo brasileiro.”
(PARAÍBA, Estado da. Jornal O Norte, 19. 12.1968. p. 1)

Após decretação do AI-5, mais especificamente em março de 1969, foram então suspensos alunos e ex-alunos acusados de serem subversivos, tendo os mesmo sua vida acadêmica interrompida pelo regime.

As medidas autoritárias eram “desfaçadas” a medida que a repreensão atuava, e apenas os aspectos quem não agredia a “olho nú” eram divulgados nos meios de comunicação. Com a relação a Universidade da Paraíba a revolução “

[...] reestruturou a universidade da revolução, as suas linhas pedagógicas, saindo daquela inviabilidade de que falaram os observadores e membros da comissão de educação do congresso nacional, para uma posição de vanguarda, de amplos cometimentos, que levaram a esses mesmo brasileiros a exaltarem a Nova Universidade, inovadora e renovadora, impregnada a um tempo de universidade e de regionalidade, intercomunicando-se com o meio social, buscando um roteiro novo, a base de um denominador de estrutura e de progresso. (PARAÍBA, Estado da. Jornal A União, 26.03.1969. p. 8)

No entanto, as atitudes tomadas tanto na Universidade da Paraíba, como em outras instituições, foram vistas como algo necessário para manutenção do regime opressor, e deste os primeiros momentos se inicia o rompimento dos direitos humanos. Diante desses levantamentos verificamos, que as memórias de repreensão são vistas mas detalhadamente através dos depoimentos que embora não tenha sido nosso objeto de análise nesse momento vale manifesta que:

As marcas do corpo podem desaparecer e cicatrizar, enquanto o psiquismo já absorveu, já as alojou em lugares que só a linguagem podem dar a ver (por sua vez nem mesmo a linguagem) e já se incumbiu de fazê-las aparecer em outro tempo e lugar. As marcas do corpo, quando são acompanhadas de humilhação e crueldade, são inultrapassáveis. Perduram e resistem a ação do tempo. (ENDO, 2010, p.19)

No entanto, a documentação expressa nos jornais também se torna relevante a medida em que as fontes não apenas são confirmadoras, mas também problematizadoras na construção da memória, que segundo LE GOFF (1994) deve servir para libertação dos homens.

Considerações Finais:

Durante a ditadura militar os movimentos sociais foram reprimidos, e com relação ao sistema educacional observa-se a destituição do movimento de cultura popular, baseado no método de Paulo Freire, onde segundo ele o educador tinha entre seu papel “[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (1996, p.26), no entanto a ditadura além de negar essa educação; buscou controlar o ensino nas instituições, implantando a disciplina de Educação Moral e Cívica – EMC, em vários graus e modalidades.

Com relação as instituições universitárias observamos ainda que foram vários momentos de rompimento dos Direitos Humanos, que vão transpassar pelas destituições de cargos dos docentes, ao cancelamentos das matrículas dos discentes, a perseguição e ameaças aos opositores do regime e o controle das produções acadêmicas. Tais circunstancias foram retomadas em discursões apenas anos depois, aonde segundo ZENAIDE (2014, p.357) “O mesmo CONSUNI que, em 1964, aprovou por unanimidade a intervenção e a repressão contra a instituição e seus quadros, em 1999, trinta e cinco anos depois, aprovou o processo de retração.”.

Portanto, a volta do estado democrático após vinte e um anos de autoritarismo, fez com que o país se inserisse em uma novo momento, mas trazer a memória este período da história é importante para identificamos que ao mesmo tempo que houve a modernização autoritária e a repressão atuava fortemente.

Referências Bibliográficas

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1989.

BERNSTEIN, Serge. Os Partidos. In: RÉMOND, René. (Org.) **Por uma História Política**, Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996, p. 57-98.

CITTADINO. Monique. **Poder local, memória e cultura política: Possibilidades de análise a partir da figura do governador João Agripino (PARAÍBA - 1966-1971)**. IN: Revista de História Saeculum. João Pessoa. 2007.

_____ **A UFPB e o golpe de 1964**. Cadernos da ADUFPB-JP/SSind. Nº 10. 1993.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessário á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FILHO, João Roberto Martins. **Movimento estudantil e ditadura militar: 1964-1968**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

GOMES, Maria José Teixeira Lopes. **A Ditadura na Universidade Federal da Paraíba (1964-1971) Memória de professores**. João Pessoa: CEFET/PB.2002.
LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1994.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**.1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NUNES, Paulo Giovani Antonino. Golpe Civil-Militar na Paraíba: Repressão e legitimação. IN: **Golpe Civil-Militar e Ditadura na Paraíba: história e memória e construção da cidadania**. DANTAS. E. NUNES. P.G.A. SILVA R.F (Orgs). João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

VALLE, Maria Ribeiro do. **1968: O dialogo é a violência.Movimento estudantil e ditadura militar no Brasil**. 2º edição- Campinas, SP: Editora Unicamp, 2008.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A Carencia dos Direitos Humanos e os Limites da Democracia. IN: TOSI. Giuseppi. FERREIRA. Lúcia de Fatima Guerra. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Orgs). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: Trajetórias, desafios e perspectivas**. Editora UFPB, João Pessoa, 2014.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A UFPB nas trilhas do autoritarismo. IN: TOSI. Giuseppi. FERREIRA. Lúcia de Fatima Guerra. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Orgs). **A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: Trajetórias, desafios e perspectivas**. Editora UFPB, João Pessoa, 2014.

Fontes:

Lei-Decreto Nº 4.464, de 9 de novembro de 1964. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4464.htm. Acesso em: 13 de Fev. de 2015.

PARAIBA, Estado da. **Jornal. Jornal O Norte**. João Pessoa, PB, 27 de maio de 1967.

_____. **Jornal. Jornal O Norte**. João Pessoa, PB, 19 de dezembro de 1968.
PARAIBA, Estado da. **Jornal. A União**. João Pessoa, PB, 26 de março de 1969.

O MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA E A EDUCAÇÃO POPULAR (RECIFE, 1980-1990)

Maria Cristina Tavares¹⁰¹

Humberto, da Silva Miranda¹⁰²

Introdução

Considerando que no período compreendido entre a década de 1980 e 1990 houve um maior fomento dos movimentos sociais relacionados a causa dos meninos e meninas em situação de rua e que este mesmo período antecede a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), este trabalho tem como objetivo historicizar a memória no que concerne a Educação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua período de 1980 a 1990 em Recife, refletindo sobre a construção das práticas educativas no contexto de educação social de rua. Ação esta, intrínseca à Educação Popular.

Pesquisar a história da Educação Popular no MNMMR descortina as transformações políticas e sociais constituídas pelo Estado brasileiro, fazendo-se necessário para entender tais razões, pesquisar o ano de 1979, escolhido pela UNICEF e pela ONU como o primeiro Ano Internacional da Criança. Partindo da análise de fontes orais, serão analisados os depoimentos de alguns participantes do MNMMR a fim de obter-se informações sobre as práticas educacionais vivenciadas. Esta investigação caracteriza-se como qualitativa com enfoque também, nas abordagens documental e bibliográfica.

Faz-se necessário ressaltar, que este trabalho representa um recorte do Projeto Institucional *Crianças e Adolescentes em situação de rua e a educação popular no Recife* (1980-1990). Contudo, essa investigação busca problematizar a Educação na sua práxis dentro dos movimentos sociais formados pela participação ativa de pessoas que perceberam na dialética a principal fonte para uma educação transformadora no sentido social e humano.

A metodologia possui uma abordagem qualitativa através de abordagens documental realizada no Arquivo Público Jordão Emereciano e Fundação Joaquim

¹⁰¹ UFRPE - maria.ctavares19@hotmail.com

¹⁰² Professor Dr. UFRPE - humbertosmiranda@yahoo.com.br

Nabuco, com enfoque no periódico *Diário de Pernambuco*, considerado de grande circulação na cidade, objetivando uma melhor compreensão das análises a serem investigadas fazendo uma observação no ano de 1979. Também pautamos a pesquisa nas análises bibliográficas selecionadas acuradamente, bem como, nos relatos orais a fim de estabelecer contrapontos coerentes entre a teoria e a prática.

Paulo Freire (*apud*. GADOTTI, 1989, p. 94) afirma: “Entreguemo-nos a um trabalho paciente de mobilização e organização populares que não se faz à base de discursos veementes, mas de uma prática profunda, que se entrega docilmente a uma reflexão crítica diária sobre ela”. Partindo desse pressuposto, percebe-se a relevância da atuação de movimentos sociais no campo dos Direitos Humanos, destacando-se, no que se refere a promoção e garantia de Direitos da criança e do adolescente o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua - MNMMR.

O MNMMR, através das constantes mobilizações, deixa claro o interesse na defesa dos direitos das crianças e jovens em situação de rua. Tendo entre esses direitos a educação. Partindo da concepção Freireana, surge dentro dos movimentos sociais práticas educativas de cunho transformador no sentido social e humano de autonomia dos sujeitos, de igualdade de direitos e como agente conscientizador para a reivindicação de novos direitos.

A perspectiva pedagógica do MNMMR norteada pela Educação Popular a qual constrói suas práticas pedagógicas no cotidiano dos educandos a partir dos seus conhecimentos empíricos e relacionando-os ao conhecimento científico. Especificamente, no caso de meninos e meninas em situação de rua, as práticas educativas fundamentam-se nos princípios da pedagogia social de rua, a qual baseia-se na formação integral da pessoa, fomentando uma transformação da realidade dentro do contexto social em que estão inseridos, favorecendo uma coerência entre teoria e prática. Assim, podemos destacar nas ações pedagógicas do MNMMR fortalecidas por ONGs, o campo cultural por meio do teatro popular, do Maracatu, capoeira e diversas expressões culturais potencializadoras das relações de sociabilidade e de percepção de identidades até então oculta pela negação dos direitos.

E, referindo-nos a Recife, através do Projeto Ruas e Praças que surgiu no ano de 1987, motivado pelo desejo de dar uma resposta aos meninos e as meninas que viviam trabalhando nos principais sinais de Recife, capital pernambucana. Crianças

essas, oriundas de famílias pobres e muitas delas migrantes da seca, outras das enchentes e todas vítimas do descaso político e social.

Para realizar as análises das práticas educativas no MNMMR, em Recife de 1980 a 1990, faz-se necessário uma compreensão das transformações políticas sociais construídas pelo Estado brasileiro. Dessa forma, respaldamos esse trabalho nas considerações de Matos e Senna (2011), Gracianni (2009), Freire e Nogueira (1989), Souza (2013) e Pereira (2011).

Matos e Senna no artigo *História Oral como fonte: problemas e métodos* fazem uma reflexão em torno da fonte oral como perspectiva de dimensão viva à historiografia. Pois, a pesquisa feita através de documentos variados (não apenas os escritos), contribui de forma significativa para o resgate da memória.

Gracianni em sua publicação *Pedagogia Social de Rua*, a partir das suas vivências como educadora social de rua, promove reflexões acerca de uma pedagogia social com práticas que busquem alternativas para atender as necessidades dos meninos(as) em situação de rua, cuja situação sofre influenciada visível dicotomia histórica presente na sociedade brasileira. Assim, “[...]pode-se deduzir que a problemática de meninos(a) de rua tem a sua gênese na estrutura social e nos mecanismos do sistema sócio-político do Brasil.” (GRACIANNI, 2009, p.94).

Freire e Nogueira em: *Que fazer – teoria e Prática em Educação Popular*, sintetizam uma definição de Educação popular e convida-nos a refletir sobre uma pedagogia da inclusão, visto que, a Educação Popular emerge de um contexto político social, suscitando uma conscientização transformadora na “massa”, incentivada pelo desejo de mudança dos movimentos sociais. Assim, “[...]o conhecimento “se dá à reflexão através dos corpos humanos que estão resistindo e lutando, estão (portanto)aprendendo e tendo esperança.” (FREIRE e NOGUEIRA, 2005, p.25)

Em seu trabalho: *O movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua e a conquista dos Direitos*, Souza discorre sobre a importância dos movimentos sociais na década de 80, para consolidar os Direitos da Criança e do Adolescente. Destacando-se nesse propósito, o Movimento Nacional de Meninos e meninas de Rua (MNMMR), percussor de conquistas significativas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ressaltando que “O Movimento Nacional dos Meninos e

Meninas de Rua(MNMMR) se destacou ao propor um atendimento às crianças e adolescentes de forma diferenciada [...]” (SOUZA,2013, p.2).

Pereira em seu escrito: A educação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: A contribuição do Projeto Axé na Legitimação da Pedagogia Social der Rua, apresenta uma análise da relevante atuação do MNMMR no contexto educacional de criança em situação de rua. Bem como, a contribuição do projeto Axé na construção do fazer sócio pedagógico, legitimando assim, a Pedagogia Social de Rua. Esta principal fomentadora da ressocialização da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade social.

Buscando um melhor entendimento, agregamos a essas informações bibliográficas outras fontes como: Informações documentais e relatos orais, afim de historicizar a memória dos meninos e meninas na cidade do Recife por ser uma das capitais brasileiras marcada por significativas lutas motivadas pela dicotomia política e social.

Contudo, espera-se através desta pesquisa contribuir de forma significativa com debates e reflexões em torno da problemática que permeia o abandono das crianças e jovens no Recife e a garantia dos seus Direitos, principalmente no tocante as práticas educativas.

Este projeto propõe-se visibilizar uma História da Educação Popular no Recife, no contexto do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua tendo como uma das fontes o relato de memórias. Esses relatos poderão nos levar a conhecer histórias não registradas na documentação institucional uma vez que esses agentes irão narrar as experiências vividas a partir de suas lembranças e esquecimentos.

Na construção da escrita dessa História, esses relatos devem ser analisados à luz de uma reflexão crítica, que privilegie suas dimensões, pois segundo Matos e Sena (2011): “A história oral é uma forma de intercâmbio entre a história e as demais ciências sociais”.

Dessa forma, é de fundamental importância que nossa análise não deixe de investigar o lugar social e político dos entrevistados, tornando-nos atentos às mudanças e às permanências, individuais e coletivas. Essa concepção nos foi bastante evidente a partir do depoimento de um “sobrevivente” do processo excludente socialmente histórico. De forma fictícia, chamaremos esse sobrevivente

de “Militante”, Militante nascido em 1970, filho de “mãe solteira”, foi um dos “meninos de rua” e viveu as angustias, perseguições policiais nas ruas, e, porque não dizer também as alegrias inerentes à condição ingênua do ser criança. Fato que Freire (*apud* Gadotti, 1989) insistia em afirmar: “[...]a violência não é instaurada pelos oprimidos;” como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência?”.

Junto a outras dezenas de centenas de crianças na mesma condição social, Militante, alfabetizou-se aos 11 anos de idade por meio da educação popular do MNMMR no Recife, que enfatizava uma ação social através da cultura popular. Aprendeu a ler aos 14 anos e lembra entusiasmado que a primeira palavra que leu e escreveu foi MARACATU. Esse episódio remete-nos a citação de Freire e Nogueira, (2005): “O *movimento Popular* é a escola viva onde isso ocorre. Mesmo que as pessoas não se deem conta, elas estão na escola, elas aprendem que é possível enfrentar dificuldades.” Percebe-se portanto, que essa é a origem dos conteúdos da educação popular, fazendo-se inserir e compreender as peculiaridades de cada território e territorialidade através de uma perspectiva cultural.

Assim, é notório o empenho do MNMMR na articulação de uma proposta inovadora de educação, expressa “[...]na medida em que respeitam a subjetividade e o contexto em que estão inseridos” (SOUZA, 2013, p.5). Seguindo com a reflexão acerca do depoimento do nosso Militante, compreendemos que o MNMMR no Recife corroborou junto a outras instituições, com o fazer pedagógico. Legitimando assim a pedagogia social de rua comprovada e vivenciada nas experiências de Gracianni (2009, p.48-49):

Os princípios contidos na concepção de Paulo Freire e de outros Latino-americanos [...] se situam nas condições [...] de uma educação como prática de liberdade e como condição da vida democrática, pela relação dialógica, critério e parâmetro do descobrimento da razão de ser das coisas, e de um planejamento comunitário e participativo[...]

Essa concepção Freireana pauta-se no desenvolvimento humano na sua forma mais profunda e completa. Implicando assim, numa transformação da realidade do sistema capitalista que permeia toda a história política social desde a sua gênese.

Todas as ações educacionais e sociais de projetos fortalecidos pelo MNMMR estão engajadas numa luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente e

obtem sucesso a tal ponto que esse principio é disseminado para várias instituções do país. A exemplo do projeto Axé “É nesse projeto que acontece a chamada paquera e namoro pedagógico, enquanto que o aconchego fica a cargo das unidades em acolher essa população” (PEREIRA,2011, p.135).

A etapa da chamada paquera, acontece quando os educadores vão às ruas para perceber como os grupos de meninos e meninas em situação de rua convivem naquele espaço, e, como a polícia, comerciantes e outras pessoas convivem com eles. O namoro é o momento de intervenção, quando o educador aborda as crianças e iniciam um processo de conquista, de maneira que sintam-se protegidos e possam aceitar a permanência naquele espaço e as práticas pedagógicas, objetivando uma ressocialização do grupo. A etapa do aconchego, é a institucionalização, diferente da internação, os meninos(as) recebem atendimento pedagógico e social por profissionais das instituições, ampliando assim, suas oportunidades de ressocialização.

Esse “modelo de educação social [...] está respaldado epistemologicamente, na pedagogia social critica, [...] tem como princípios a práxis, [...] parte da realidade vivida dos indivíduos e grupos, para construir com eles uma ação educativa coletiva e libertadora” (PEREIRA, 2011, p.138).

Contudo, pretendemos discutir quais as causas e consequências que suscitam a problemática dos meninos e meninas em situação de rua construída através do tempo. Visto que “[...] atualmente a práxis da pedagogia social de rua foi posta em xeque pelo *crack*, droga muito usada entre os/as meninos/as de rua” (PEREIRA, 2011, p.141). Para o enfrentamento dessa situação sabemos que “a base freireana deve ser revista/realimentada/reinventada [...], pois o diálogo pedagógico não mais se estabelece porque o ouvir e o conscientizar foram neutralizados” (PEREIRA, 2011, p.141).

Porém, é evidente que a pedagogia social de rua fundamentada na educação popular e consolidada em movimentos sociais como percebemos no MNMMR possibilitam uma visibilidade da negação de direitos, bem como na conscientização dos direitos a serem adquiridos. Pois, segundo os pressupostos de Paulo Freire,

É absolutamente certo: o homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstancia concreta, de uma estrutura que já existe no meio em que a gente chega. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de **possibilidade**, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente (GADOTTI, 1989, p.137).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar através dos aspectos levantados a relevância dos movimentos sociais à luz das transformações políticas sociais ao longo da História. Destacando nesse contexto, o MNMMR por ser o percussor da visão inovadora de tornar a criança e o adolescente enquanto cidadãos de Direitos.

Dessa forma, percebe-se que as práticas educativas instituídas para atender as necessidades dos meninos (as) em situação de rua, necessitam de ações coletivas que envolvam o poder público e a sociedade civil a fim de desenvolver as potencialidades nos aspectos cognitivos, emocionais, éticos e sociais, inerentes à vida em sociedade de todo ser humano.

Assim, a Educação Popular atrelada a concepção de uma Pedagogia Social, fundamentada na essência freireana contribui para a emancipação do sujeito e conscientização da sociedade no que diz respeito ao seu desenvolvimento político social.

Fazendo-se entender nesse sentido, o momento da história como possibilidade de resignificação, enxergando os limites, mas com um olhar que vislumbre uma educação que valorize o singular, o indivíduo, como agentes construtores e transformadores da sua história.

Pois, de acordo com as grandes mudanças ocorridas no cenário brasileiro relativas a instituição dos direitos da criança e do adolescente, podemos refletir que educadores comprometidos com uma prática educativa que possibilite humanização e cidadania às crianças e adolescentes de e na rua, percebem na educação popular a proposta de uma educação transformadora e libertadora, tendo como base a realidade de indivíduos e grupos excluídos e estigmatizados evidenciada nas ideologias capitalistas presentes historicamente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GADOTTI, M. Convite à leitura de Paulo Freire. S. Paulo: Ed. Scipione, 1989.

GRACIANI, M.S.S. Pedagogia social de rua. São Paulo: Cortez, 2009.

MATOS, J.S.; SENNA, A.K. de. História oral como fonte: problemas e métodos. *Historiæ*, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011.

PEREIRA, A. A Educação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). *Educação em Revista*, Marília, v.12, n.2, p. 125-144, jul.-dez., 2011.

SOUZA, T.J. (2013). O Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua e a conquista dos direitos. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/O%20MOVIMENTO%20NACIONAL%20DE%20MENINOS%20E%20MENINAS%20DE%20RUA%20E%20A%20CONQUISTA%20DOS%20DIREITOS.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO SOBRE O BULLYING EM RAZÃO DA ORIENTAÇÃO SEXUAL E/OU DA IDENTIDADE DE GÊNERO

Maria Socorro Silva Miranda¹⁰³

PREÂMBULO

Este artigo resulta do trabalho monográfico do Curso de Especialização em Educação Integral em Direitos Humanos na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Tem como questão problematizadora as práticas de *bullying* ocorridas no ambiente escolar contra a população LGBTT. A discussão teórica tem como referência Silva e Barreto (2012) e Borrillo (2010) no que se refere a relação entre homofobia e o bullying; Oliveira e Morgado (2005), Lionço e Diniz (2009) e Paulo Freire (2002) sobre currículo e educação escolar; Abramovay (2006) e Priotto (2009, p. 168) a respeito da violência no espaço escolar. Toma como palavras-chave o Bullying, a Lesbo-homo-bi-transfobia e a Educação Integral em Direitos Humanos

Essa temática exige ser amplamente analisada, discutida e repercutida nas diversas áreas do conhecimento comprometidas com a cultura educacional, pois esse é um caminho possível para a elaboração de ações preventivas e medidas de combate ao problema.

INTRODUÇÃO AO TEMA

Atualmente, o bullying é visto como um fenômeno universal que aos poucos vem sendo discutido na intenção de combatê-lo, especialmente por meio do poder público, com intervenções e/ou através de campanhas de conscientização se utilizando de conteúdos que tentam dirimir essa prática no meio escolar.

¹⁰³ Licenciatura em História - Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Especialização em História do Brasil e Paraíba - Faculdades Integradas de Patos; Educação Integral em Direitos Humanos - Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Entretanto, o bullying homofóbico, que tem como alvo a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTT) não dispõe do mesmo tratamento. Problemática que chama a nossa atenção e, portanto resulta como objeto desse estudo monográfico.

O aporte teórico sobre a relação entre bullying e lesbo-homo-bi-transfobia teve referência nas pesquisas elaboradas pelos psicólogos Silva e Barreto, onde ressaltam que a homofobia e o bullying apresentam relações estreitas e que, portanto devem ser amplamente analisadas, pois é através da discussão dessa temática que será possível a elaboração de ações preventivas e medidas de combate ao problema. Nesse sentido, esses autores salientam:

Na união de temáticas como o bullying e a homofobia, percebe-se não somente a escassez de estudos que evidenciem as relações entre tais fenômenos, mas também uma invisibilidade que denota o quanto se falar de violência ligada à sexualidade ainda é uma questão que representa um tabu em pleno século XXI. (BARRETO; SILVA, 2012, p. 15)

A homofobia é descrita por Borrillo (2010, p. 28) como “a hostilidade geral, psicológica e social àqueles/as que supostamente sentem desejo ou tem relações sexuais com indivíduos do seu próprio sexo”.

Atualmente, a sociedade brasileira vem discutindo de forma mais aberta as questões relacionadas à dignidade humana independente de identidade de gênero, idades, etnia condições sociais, credo, condições físicas e orientação sexual. Neste sentido, alerta Oliveira e Morgado (2005, p. 2): Muito embora a maioria dos professores concorde com a introdução de temas contemporâneos no currículo, muitos continuam a tratar a homossexualidade como doença, perversão e depravação moral.

A falta de comprometimento do corpo docente em abraçar a causa de combate à homofobia em ambiente escolar contribui para a banalização da violência contra a população LGBTT, tendo como consequência o baixo rendimento escolar, o isolamento, a evasão e, na pior das hipóteses, o suicídio. Para Lionço e Diniz (2009, p. 9),

A discriminação é uma prática social que marca o cotidiano nas escolas, opera a desqualificação do outro, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais. Entende-se a prática discriminatória como a valorização das diferenças de modo de promover a desigualdade ou prejuízo para as partes desqualificadas.

Na perspectiva da educação em direitos humanos, destacamos a proposta da Educação Integral como possibilidade de uma educação escolar focada na dignidade, humanismo e respeito em contraposição a toda forma de discriminação ocorrida na nossa realidade.

Assim, é através das propostas do Programa Mais Educação, (PME) e da Educação Integral e Integrada que é possível acreditar em uma escola onde o aluno/a sinta prazer em permanecer em suas dependências.

BULLYING HOMOFÓBICO NO AMBIENTE ESCOLAR: CONCEITOS E PROBLEMATIZAÇÃO

Várias pesquisas definem a violência como um fenômeno de várias faces que pode se moldar de acordo com os valores de cada sociedade. Dentre esses autores, destacamos Abramovay (2006, p. 54) que diz:

A violência é um conceito relativo, histórico e mutável. Enquanto categoria, nomeia práticas que se inscrevem entre as diferentes formas de sociabilidades, em um dado contexto sociocultural e, por isso, está sujeita a deslocamento de sentidos.

Priotto (2009, p. 168), sobre a violência no espaço escolar, escreve o seguinte:

No que diz respeito à violência na escola, esta se caracteriza por diversas manifestações que acontecem no cotidiano da escola, praticadas por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos.

A violência no ambiente escolar não é um fenômeno novo. Fante (2008) precisamente ilustra que

[...] a origem dos trotes estudantis é incerta; porém, existem registros de sua ocorrência na Idade Média. Um dos documentos mais antigos desse tipo data de 1342 e refere-se à Universidade de Paris. Nas instituições europeias, era comum separar os novatos dos veteranos. Aos novos alunos era negada a possibilidade de assistir às aulas junto com os demais, no interior das salas: eles eram obrigados a se dirigir aos vestibulos (pátios de acesso ao prédio) – daí o uso do termo vestibulando para identificar aqueles que estão prestes a entrar para a universidade.

Mas o conceito de bullying aponta para mais um lado da violência dentro da escola sustentado pelo tripé “intolerância”, “preconceito” e “discriminação”. Por isso requer por parte das autoridades escolares estratégias para identificação do problema.

Na língua inglesa, o termo “bullying” faz referência ao touro (bull), e identifica aquele que oprime, ameaça, maltrata, intimida, não dando chance de defesa para a vítima.

De acordo com Olweus (1993) e Camargo (2012), o bullying se divide em vários tipos, em conformidade com o meio que é utilizado. O bullying se utiliza desde a agressão física e ameaça por meio de socos e pontapés no seu alvo, até usar formas mais meticulosas, como disseminação de boatos e isolamento social.

Recentemente, uma nova forma de bullying surgiu se aproveitando das ferramentas sociais da internet. No “cyberbullying”, o agressor age diretamente ou espalha mentiras com o intuito de denegrir a imagem da vítima. De acordo com Silva (2010), o bullying virtual encontra fatores bastante propícios para se proliferar de forma sombriamente imprevisível devido vários fatores, dentre eles a certeza do anonimato, da impunidade e do silêncio acuado da vítima.

ORIGENS E CONCEITOS SOBRE HOMOFOBIA

Falar sobre relações homossexuais em pleno século XXI ainda causa burburinhos e comentários grosseiros, apontando para um comportamento homofóbico. Mas nem sempre a humanidade condenou as relações homoafetivas. Em muitas sociedades o amor, principalmente entre dois homens, era motivo de orgulho e de bom “caráter”, tanto para o jovem escolhido (passivo), como também para o ativo, que era sempre mais velho que o jovem, que não se intimidava em assumir publicamente sua condição de “pederasta”, “cabe salientarmos que estava proibida a troca de papéis sexuais, cabia ao menino mais novo sempre o papel de passivo” nem que fosse por tempo determinado. Na cidade-estado de Esparta, por exemplo, as relações afetivas e/ou sexuais entre dois homens recebia o apoio dos comandantes militares, como descreve Dieter (2012, p. 2): “O amor entre dois homens não era visto como uma anomalia, ao contrário, era estimulado, pois

entendiam que o soldado homossexual, ao ir à guerra, lutaria não só pelo seu povo, mas também pelo seu amado”.

Ainda sobre a naturalidade do comportamento homossexual presente em várias sociedades antigas, Cunha (2011, p. 12) relata,

Na antiguidade, o comportamento homoerótico estava presente nos rituais de iniciação e nas práticas religiosas, como parte integrante da estrutura social. Para estas civilizações, a ideia que temos de “homossexualidade” não se aplica, já que, para estes, a prática sexual entre homens não era algo que destoava das normas estabelecidas.

No século IV, segundo informam Rodrigues e Lima, no governo de Constantino, embasado em princípios cristãos, a homossexualidade se transformou em prática antinatural, datada do ano 390 a aplicação do primeiro castigo registrado a um homossexual. Em 533, com o imperador Justiniano, as práticas de condenar a homossexualidade se intensificou, chegando a se vincular com o adultério, sendo este punível com a pena de morte.

No ano de 1869, de acordo com Sousa Filho (2009, *apud* MOTT, p. 100/101), aparece pela primeira vez o termo “homossexualismo” (do alemão *Homosexualität*), em escritos do advogado húngaro Karol Maria Kertbeny, com o intuito de

[...] lutar contra o parágrafo 175 do Código Penal Alemão, que condenava os praticantes do amor do mesmo sexo à prisão com trabalhos forçados. Para proteger sua pessoa e conferir maior respeitabilidade à defesa desta minoria discriminada, Kertbeny usou o pseudônimo de Dr. Benkert, embora nunca tivesse sido médico.

Depois de muito tempo sendo estigmatizada como doença, pecado, crime e vício, a homossexualidade somente passou a não ser mais considerada uma patologia em 1973, com a retirada da lista de enfermidades mentais pela Academia de Psiquiatras Americanos.

O termo “homofobia” foi cunhado por George Weinberg para descrever uma espécie de medo infundado à homossexualidade. Os ataques aos homossexuais seria um modo do homofóbico se defender contra o diferente, contra o “anormal”.

Mas Borrillo (2009, p. 15), vai além, dizendo que a homofobia “[...] não pode ser reduzida a apenas isso. Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal.”

A homofobia, em grande parte, tem origem no binarismo masculino/feminino estabelecido de uma forma que o sujeito já nasce com um rótulo pré-determinado entre macho e fêmea, devendo segui-lo ao longo de sua vida, sem arguir questionamentos a respeito de sua sexualidade. Para Borrillo (2008, p. 87),

Sexismo e homofobia apareceu portanto como duas faces do mesmo fenômeno social. A homofobia masculina, cumpre o papel de “guardião” da sexualidade, ao reprimir todo o comportamento, todo o desejo que ultrapasse as fronteiras impermeáveis do sexo.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A história do povo brasileiro, marcada pelo longo período de escravidão, sendo esta situação tida como natural, ou seja, era permitido por Deus, deixou sequelas até os dias atuais. Visivelmente caracterizado por uma conduta de submissão, por se considerar sempre o “outro”, aquele/a que deve sempre obediência ao seu “dono”, aquele que lhe foi ensinado através do chicote, dos gritos dos capatazes, do autoritarismo dos senhores que se conformasse com as migalhas e com a certeza que a resignação por toda situação seria necessária, pelo fato de ser o “outro” e jamais poderia em hipótese alguma ser sujeito de nenhum direito.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, a partir da Organização das Nações Unidas (ONU), surgiu da iniciativa dos países que clamavam pela urgência da necessidade em promover, mesmo que de forma gradual, uma nova cultura que fosse capaz de provocar mudanças de comportamentos em prol da valorização da vida e da dignidade humana.

Educar em direitos humanos deve ser iniciado pela prática, no cotidiano da família e da escola desde a mais tenra infância. Só assim poderá desenvolver na criança desde cedo a sensibilidade para indignar-se diante das injustiças.

Em 1994 a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, com o objetivo de reafirmar a educação em direitos humanos como parte do direito à educação e ao mesmo tempo um direito humano de toda pessoa em se informar saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los, foi

estabelecida a década da Educação em Direitos Humanos de dezembro de 1994 a janeiro de 2004 na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 2006.

O objetivo do ensino dos direitos humanos encontra-se fundamentalmente, nos mecanismos de proteção internacionais, tais como em Declarações, Pactos, Convenções, Resoluções. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, nos artigos XVIII, XXVI, XXVII, e XXIX, as Nações Unidas reconhecem e defendem o direito de toda pessoa humana à educação em todos os níveis com o pleno exercício das liberdades fundamentais e o respeito aos direitos humanos.

No Brasil, assim como na América Latina, a Educação em Direitos Humanos emergiu como tema de debate a partir da temática das lutas sociais e populares como estratégia de resistência cultural e emancipação das classes marginais como sujeito de direitos.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral no Brasil é um sonho há muito tempo idealizado. Desde os anos de 1950 se planeja formas de integralizar a educação de forma que os estudantes participem do processo educacional como sujeito de direito como defendida por Paulo Freire. Perspectiva que exige a prática do diálogo na escola, na sala de aula e em todos os espaços organizados pedagogicamente incentivando, principalmente, o corpo docente a ouvir os discentes, como também a comunidade no entorno da escola.

Há muito se fala em Educação Integral no Brasil. Porém, no início do século XX, esse era um benefício restrito aos mais abastados que contavam com colégios e internatos religiosos. Não era interessante que esse recurso fosse ampliado para as classes populares, pois, além do alto custo de se instalar a educação de modo integral para o estado, também era frutuoso que a escola formasse unicamente mão de obra, visto o grande crescimento industrial da época.

Nas palavras de Paulo Freire (2002, p. 69-70),

O mundo desses sem números de crianças é roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo, essas crianças precisam de

professores profissionalmente competentes e amorosos, e não puros tios e tias. É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se a carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só as mal amadas e mal amados entendem a atividade docente como um fazer insensíveis, de tal maneira, cheio de racionalismos que se esvaziam devidos sentimentos.

No início do século XX, o movimento educacional Escola Nova já desenvolvia a experiência de uma educação em tempo integral em várias partes do mundo, como também no Brasil. Através do manifesto dos pioneiros da Educação nova que já lutavam por uma educação integral como um “direito biológico”. (BRASIL, 2009)

As principais propostas do movimento Escola Nova em relação à ampliação do tempo educativo da escola era melhorar a qualidade de ensino. Essas ideias se tornaram a mola propulsora para a implantação das “escolas parque” em Salvador, em 1950, e da “escola classe” em Brasília, inaugurada junto à fundação de Brasília, em 1960. Ao criar a “escola Parque”, não visou apenas instituir um modelo de educação, mas também ofertar tal método para as crianças menos abastadas, provando que é possível unir uma educação de qualidade e ensino democrático. (BRASIL, 2009)

Visando contemplar o instituto da Educação de Tempo Integral no ordenamento jurídico brasileiro, foi promulgada no corpo da lei de Diretrizes e bases da educação brasileira (LDB), em seu artigo 34, “o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), visando aprofundar o conteúdo da LDB, defende o tempo integral e a ampliação do tempo escolar como uma das principais diretrizes. (BRASIL, 2009)

Atualmente o dispositivo que dá forma à educação em tempo Integral é o programa Mais Educação e tem como objetivos integrar diferentes métodos e conteúdos que possam colaborar efetivamente para o desenvolvimento pleno e integral do indivíduo, haja vista que, por meio dessa integração, é possível construir uma educação que resulte numa aprendizagem significativa que verdadeiramente prepare o indivíduo para a vida.

Outro programa federal que é fundamental para o desenvolvimento deste trabalho é o Brasil Sem Homofobia que, instituído pelo Plano Plurianual 2004-2007,

tem como principal desígnio promover a cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais através da equiparação de direitos, do combate à violência lesbo-homo-bi-transfóbica e do respeito às singularidades de cada um desses grupos. (BRASIL, 2004)

Para fazê-lo, o programa atuará nas seguintes frentes:

- a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia;
- b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos;
- c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e
- d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB. (BRASIL, PP 2004-2007, 11 de agosto de 2004, 2014)

As ações realizadas pelo programa Brasil Sem Homofobia são pautadas nos princípios a seguir:

- A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e secretarias.
- A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta.
- A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira. (BRASIL, PP 2004-2007, 11 de agosto de 2004, 2014)

O programa Brasil Sem Homofobia, assim como todos os outros documentos reconhecidos como norteadores de estratégias para o combate de todas as formas de violência, preconceito e discriminação contra a população LBTT, não pode dar bons frutos se a população brasileira não abraçar essa causa com responsabilidade, objetivando mudanças comportamentais e nas práticas pedagógicas de modo que

haja visibilidade e empoderamento da população LGBTTT. Só dessa forma a sociedade brasileira pode ser realmente igualitária, justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em direitos humanos ainda está engatinhando no Brasil, mas somente através dela é possível mudar mentalidades impregnadas de preconceitos e criar uma cultura de respeito no ambiente escolar. Entretanto, para que isso ocorra, é fundamental que haja a devida capacitação dos profissionais envolvidos nas ações, pois a pura teorização do que se precisa é insuficiente.

É preciso que se crie uma prática cotidiana de se falar em direitos humanos em casa, na escola, na mídia escrita e televisiva de modo a desenvolver hábitos de respeito à pessoa, independentemente de cor, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, etc., para evitar que pessoas façam o caminho contrário, como ocorre diuturnamente na imprensa, através de profissionais despreparados e sensacionalistas, que insistem em dizer que direitos humanos são apenas para defender bandidos.

De acordo com o resultado da pesquisa aqui elaborada, ficou evidente que a escola não só mantém como também produz práticas preconceituosas e discriminatórias contra lésbicas, gays, bissexuais e transexuais. Mesmo por parte de profissionais que deveriam combatê-las. A maioria se nega em seguir a proposta da educação em direitos humanos por estarem presos a preceitos religiosos, sendo estes divulgados diante das crianças e adolescentes, mesmo em um ambiente que deveria ser livre de quaisquer orientações religiosas. Os relatos coletados nesta pesquisa mostram que frases utilizadas há vários séculos ainda são empregadas por profissionais da educação quando se veem diante de alguma discussão sobre sexualidade e identidade de gênero que não se enquadram no padrão hegemônico.

Acredita-se que a proposta da educação em tempo integral pautada nos direitos humanos venha para contribuir com a superação desta cultura preconceituosa, pois, com o aumento do tempo de contato da criança com práticas educativas, inclusivas e voltadas para o respeito às diferenças, brevemente teremos uma sociedade menos violenta e preconceituosa, tirando o Brasil do ranking de um

dos países mais lesbo-homo-bi-transfóbicos do mundo, especialmente a região Nordeste, já que é uma das regiões onde essas fobias são mais fortes e presentes do Brasil.

A escola também deve deixar de se limitar a ser mera transmissora de conhecimento, devendo aprender a ouvir. Faz-se necessário que a escola traga para seu meio o debate de temas considerados tabus, incitando a discussão de forma “natural” para que se dissipe o preconceito advindo da “pura” ignorância.

Portanto, pelo que aqui foi apresentado, é mister que haja uma preparação de maneira viva dos profissionais envolvidos na missão de educar com foco na capacidade de multiplicar ações e práticas de amor ao próximo, para que tenhamos no futuro uma educação realmente inclusiva, abarcando todas as diferenças, tratando todos de forma igual nas suas singularidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Justiça e Ministério da Educação e Cultura, 2009. 76p.

_____. **Programa Mais Educação, Educação Integral**: Texto referência para o debate nacional – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

CANDAUI, Vera Maria; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Programa Nacional de Direitos Humanos**: Oficinas aprendendo e ensinando Direitos Humanos. João Pessoa: 1999. 115p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz, **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. 455p.

MELLO NETO, José Baptista de, e AGNOLETI, Michelle Barbosa. **Dignidade Sexual e Diversidade Humana**: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria

Godoy; DIAS, Adelaide Alves. (Org.). **Direitos Humanos**: capacitação de educadores - Fundamentos Culturais e Educacionais da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, v. 2, p. 57-72.

OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA AFRODESCENDENTE: experiências educativas em escola de reminiscências quilombola, João Pessoa – PB

Iany Elizabeth da Costa¹⁰⁴

Preâmbulo

Este trabalho é fruto das percepções obtidas na disciplina de Políticas Públicas em Direitos Humanos no Mestrado do PPGDH/UFPB e das pesquisas realizadas na monografia de especialização em Educação Integral e Direitos Humanos (UFPB, 2014) intitulada: A aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ensino de História da EMEF Professora Antônia do Socorro Silva Machado. No primeiro momento relacionamos a articulação do Movimento Negro no Brasil pelo acesso e permanência da população negra na escola, destacando as políticas públicas na área da Educação das Relações Étnico-Raciais. No segundo momento, observamos a aplicabilidade dessas políticas no município de João Pessoa - PB na escola municipal de Ensino Fundamental Antônia do Socorro Silva Machado que atende a população escolar remanescente do Quilombo de Paratibe. Toma como palavras-chave o movimento negro, as políticas públicas e a educação das relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

No Brasil nas últimas décadas a Educação das Relações Étnico-Raciais têm alcançado grande destaque na agenda dos debates educacionais, sendo fruto, da ação dos movimentos negros organizados, principalmente, através de sua atuação no cenário político consolidado entre as décadas de 1980 – 1990. Nesse período o Movimento Negro buscou, de maneira contundente, reivindicar do governo brasileiro a desconstrução do mito da democracia racial, cobrando ações de reparação contra o racismo e a desigualdade histórica a que foram submetidos à população negra, sobretudo, no âmbito educacional.

¹⁰⁴ Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH/UFPB
ianyelizabeth@hotmail.com

Podemos destacar o período entre 1995 - 1999 como um momento de proliferação de trabalhos e eventos acadêmicos com a temática do racismo e da Educação Étnica, bem como, de programas de combate à discriminação racial, sendo iniciativas consolidadas na esfera internacional e sistematizadas pelo Governo Federal, além de ações estaduais, municipais e da sociedade civilⁱ. A promulgação da Constituição de 1988 vem como uma contrapartida significativa às pressões do Movimento Negro, tendo em vista que, reconhece o direito a propriedade das comunidades de quilombo, a preservação de sua cultura ancestral e criminalização do racismo.

Destacamos também, a discussão sobre a “pluralidade cultural” introduzida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) na qual sensibiliza os docentes para o ensino da diversidade cultural, valorizando a cultural local, embora se reconheça que a desvalorização e a falta de formação de muitos docentes em relação á temática gera certa resistência á incorporação desse novo discurso nas suas práticas pedagógicas tendo em vista a forte presença de um currículo eurocêntrico que negligência a diversidade étnica do Brasil, sendo assim:

Trata-se de uma reivindicação dos movimentos sociais na construção de uma cidadania que contemple ao mesmo tempo o reconhecimento de suas diferenças e a garantia do acesso aos direitos coletivos e individuais presentes nas declarações universais de direitos humanos (SANTOS & NUNES, 2001, *apud* AMORIN & FERNANDES, 2010)

A reivindicação do Movimento Negro pela inserção no currículo educacional do Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira, não parte apenas da constatação do racismo histórico, mas também, da desconstrução do discurso colonialista, que foi amplamente usado pelas elites brasileiras para negar a existência da desigualdade racial e excluir a população negra dos seus direitos básicos. A desconstrução desse discurso tem sido bandeira de luta do Movimento Negro, principalmente no âmbito educacional por constatar que “quanto mais se amplia o direito á educação [...] mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados” (GOMES, 2012, p.99).

Nesse aspecto, encontraremos maior contrapartida do Governo Federal as reivindicações do Movimento Negro no Governo Lula (2003 – 2010) com ações

afirmativasⁱⁱ no campo educacional e nas políticas de formação continuada, com base em uma série de acordos assinados pelo Brasil na segunda metade do século XX nas conferências internacionais da ONU e da UNESCOⁱⁱⁱ com posicionamento favorável a políticas afirmativas de inclusão, combate ao racismo e respeito à diversidade. Essas medidas se fundamentam também com outros documentos importantes com o da Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Formas de Racismo (1968) e a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada na cidade de Durban – África do Sul (2001), esta conferência contribui na formação das políticas afirmativas para garantir a igualdade e a inclusão, sobretudo, da população negra brasileira.

Dito isto, o governo Lula inicia o processo de implementação dessas políticas afirmativas no âmbito educacional, com a Lei 10.639/03 sancionada em 2003, que altera a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ao incluir a temática de África e afro-brasilidade no currículo base da Educação no Brasil nas disciplinas de História, Literatura e Artes, embora sinalize o trabalho interdisciplinar com todas as disciplinas. Outras ações relevantes estão na criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR (2003), a criação da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (2004) pelo MEC e da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Em 2009 foi implantado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), foi instituído o Estatuto da Igualdade Racial - Lei 12.288/10 que estabelece dentre outras disposições o direito a preservação da cultura e identidade das comunidades de quilombo, em 2012, as resoluções nº1/12 Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos e a nº8/12 das Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica vem reafirmar o direito a preservação da identidade quilombola assegurando uma educação que a reconheça e a valorize, combatendo assim estereótipos e preconceitos no espaço escolar, sendo importantes ganhos do Movimento Negro com uma política afirmativa para a população afrodescendente no âmbito escolar brasileiro.

Essas iniciativas visam interferir diretamente no processo formativo dos professores, especialmente, porque coloca em xeque o currículo eurocêntrico e discriminatório da educação tradicional, buscando a valorização da Cultura Negra antes renegada, a Lei 10.639/03 vem com essa proposta curricular de repensar a construção dos currículos e dos projetos pedagógicos voltados para a educação das relações étnico-raciais. Nos tópicos seguintes, abordaremos a aplicabilidade dessas políticas públicas no município de João Pessoa- PB objetivando destacar a experiência educativa da EMEF Antônia do Socorro Silva Machado, fruto de nossa pesquisa realizada no ano de 2013.

CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA - PB: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EMEF ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO.

A prefeitura municipal de João Pessoa - PB, inicia o processo de implementação das políticas afirmativas étnico-raciais na Educação, com a criação em 2005 da Assessoria de Políticas Públicas para a Diversidade Humana, órgão vinculado á Secretaria de Desenvolvimento Social - SEDES. Essa Assessoria em trabalho conjunto com a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes - SEDEC e a Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres - CPPM realizam neste ano uma série de ações educacionais – fóruns, capacitações, e seminários – sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, visando dar início as discussões para a implementação da Lei 10.639/03 na Educação municipal, o debate ganha notoriedade com as reivindicações encaminhadas pelo Fórum de Educadores(as) Negros e não Negros da Paraíba (FOREDUNE) no intuito de exigir do Conselho Municipal de Educação (CME) a implementação da referida Lei na Educação Básica Municipal.

A partir, da iniciativa do FOREDUNE, o debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais alcança espaço político no âmbito educacional do município de João Pessoa, especialmente, após a criação do grupo de trabalho voltado para a temática no ano de 2006, formado por representantes da CPPM, SEDEC, SEDS e da sociedade civil representados pelos: Movimento Negro, das Mulheres Negras e pela Pastoral do Negro. Todo esse debate resultou na elaboração de uma minuta que atendesse as

reivindicações do Movimento Negro, resultando na promulgação da Resolução nº 002/07 que implementa a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede municipal de ensino, essa resolução implicou na reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, pois, incluiu a obrigatoriedade da temática dentro dos currículos escolares.

Nesse sentido, trabalhar as relações étnico-raciais no âmbito escolar é “reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença, ou seja, valorizar a diversidade presente na população brasileira” (BRASIL, 2010, p.53). E é esta diversidade que visa à desconstrução dos currículos excludentes a partir da Lei 10.639/03 e das resoluções apresentadas anteriormente, buscando fortalecer o combate ao racismo e as diversas formas de preconceito. Pensar que a escola como um espaço territorial multicultural, requer reconhecer a necessidade do respeito à diversidade, pois não podemos aceitar a perpetuação de práticas excludentes e racistas, por isso, segundo Gomes (2012, p.100) para a descolonização dos currículos escolares no Brasil é necessário que o sistema de ensino faça a: “Mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Indagando a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade”.

Para isso, precisamos construir um projeto pedagógico que oriente: “à formação de sujeitos de direitos e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados” (CANDAUI, 2005, p. 7-8, *apud* CANDAUI & SACAVINO, 2010). Neste sentido, a Secretária de Educação de João Pessoa ao incluir nas Diretrizes para a Organização das Unidades de Ensino da Rede Municipal para o ano letivo de 2008, a referida Resolução nº002/07 orientando a mudanças dos Projetos Pedagógicos em todas as modalidades de ensino – Infantil, Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos – buscou estar “em consonância com a política nacional de promoção da igualdade étnico-racial e indígena” (SEDC, 2014, p.55).

Sendo assim, a escolha da escola Antônia do Socorro, tem relação com a fundadora D. Antônia uma mulher negra, nascida no quilombo de Paratibe que em meados da década de 1950, segundo Lima (2010, p.55):

Começou a ensinar em uma escola, em sua própria casa, era uma escolinha muito bem pequena, que foi, que se localizava, na Portela, ela começou com uma escolinha particular, ela ensinava não tinha ninguém, nada, para ajudá-la. Era frequentada pelo povo da comunidade, que era muita pouca gente, porque a comunidade era pequena, a Portela, ainda existe o terreno que pertence ainda a ela.

A escola surgiu da mobilização de D. Antônia, através do seu compromisso com a educação dessa comunidade, desempenhando a função de escolarizar essa comunidade^{iv}. Observamos que esta escola nasce da proposta da educação popular, onde a própria comunidade, a partir da demanda de falta de acesso a educação, constitui seus modos de educar por meio da atuação desta professora, sendo uma iniciativa que não contou com apoio do poder público, somente se fazendo presente em doações de material escolar e no pagamento de uma ajuda de custo a educadora (LIMA, 2010), este cenário muda, como a necessidade de ampliação do acesso a educação na região do quilombo de Paratibe, fruto do boom urbano da cidade de João Pessoa na década de 1970, o que levou a municipalização da escola de D. Antonia no ano de 1972, por meio, de negociações entre a comunidade e a prefeitura de João Pessoa.

Neste sentido, a necessidade de uma Educação para relações étnico-raciais na EMEF Antônia do Socorro Silva Machado, vem da própria relação desta com o território quilombola, ocupado por famílias negras a mais de 200 anos, marcando a presença de alunos remanescente quilombolas dentro da escola. Deste modo, discutir a importância de se trabalhar com a identidade e a cultura negra dentro do espaço escolar visa enaltecer a resistência deste povo quilombola que ainda hoje continua lutando por seu território, buscando construir uma prática antirracista dentro da escola, a partir de:

Uma proposta político-pedagógica que considera o histórico da vida social, as trajetórias comuns, as características econômicas e culturais, a preservação da identidade quilombola na sua relação com o ambiente, concomitante à busca de melhor qualidade de vida presente e futura, mediante uma tomada de consciência crítica que é sempre emergente ao sentir-se parte da construção do saber. (OAERER, 2006, p.157)

A necessidade de fortalecer a identidade negra, sobretudo, da comunidade de quilombo na prática escola está associada à formação dos discentes onde podemos constatar a forte presença da população negra sendo grande maioria nas salas de aula e a presença de alunos remanescentes quilombolas, essas características estão dispostas entre as especificidades do Projeto Político Pedagógico da referida escola (EMEFPASSM, 2010), em contato com esse documento, podemos destacar três eixos temáticos: *Cultural local, Cultural Negra e Diversidade*. Estabelecendo uma relação direta com os PNCs V. 8 (MEC, 1996) no qual trabalha a temática dos temas transversais, onde a cultura local deve ser valorizada e no caso da EMEF Antônia do Socorro ela se faz presente este documento, onde podemos encontrar sua transversalidade de forma interdisciplinar em dois projetos da escola: Projeto Quilombola e Projeto Indígena instituídos no ano de 2011. Estes dois projetos são abordados de forma interdisciplinar dividido em semestres: 1º e 2º semestre – Projeto Indígena e 3º e 4º semestre – Projeto Quilombola.

Ambos os projetos visam o resgate da cultura negra e indígena ancestral, buscando atender o que está estabelecido nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem o ensino das culturas de africanas, afro-brasileira e indígenas, também, consta no referido PPP a temática da diversidade fundamentada na referida Conferência de Durban (2001), tais temas, estão inseridos não apenas pela obrigatoriedade estabelecida nas políticas públicas de ação afirmativa já mencionadas, mas, pela necessidade de afirmação das identidades multiculturais, o combate ao racismo e a discriminação das religiões e da cultura de matriz africana presentes no cotidiano escolar. Segundo Costa (2014, p. 45-46), em entrevista com o professor de Ensino religioso Antônio Araújo, então coordenador do projeto quilombola relatando a sua criação, justificou:

O Projeto Quilombola surgiu em 2011, a partir dos eixos temáticos da disciplina de Ensino Religioso, na questão das culturas religiosas, surgiu da necessidade de resgatar o valor e cultura do Quilombo de Paratibe que possui 200 anos de História, e de onde vem à maioria dos alunos atendidos na escola, no intuito de resgatar a identidade negra e quilombola nos alunos, devido as minhas percepções da dificuldade que eles tinham em se afirmar enquanto sua descendência, muitas vezes negando até seu local de moradia, dizendo que moravam em outras localidades não no referido Quilombo, tendo como objetivo despertar o aluno no sentido de resgatar a sua história, a história de sua família, o

sentimento de pertencimento a terra de seus ancestrais, e a afirmação enquanto afro descendente, a partir de uma pedagógica de combate ao racismo e a intolerância religiosa, por meio de atividades dentro e fora da escola, que buscam valorizar a cultura negra brasileira.

A negação da identidade negra e quilombola foi o ponto de partida para a percepção que para repensar o currículo da escola, também, foi preciso repensar a prática docente e da construção do projeto interdisciplinar Quilombola, surgiu à disciplina de História da África (2011-2013), desmembrada da disciplina de História, esta disciplina de História africana foi pensada no intuito de fortalecer um discurso antirracista, partindo de uma proposta de oficinas de pedagógicas com as temáticas do racismo, da cultura negra, da religião de matriz africana e ameríndia. Tendo como avaliação, uma culminância realizada sempre no mês de Novembro onde os alunos produzem a confecção de cartazes, de indumentário afro, de músicas, de poesias e apresentações teatrais sobre a temática étnico-racial.

Nos componentes curriculares da disciplina de História da África, a partir, do levantamento do plano de aula do professor, estão dispostos conteúdos que abordam a História da África antes e depois do colonizador e a vivência negra na Diáspora, embora que de forma resumida, as bibliografias utilizadas mesclavam conteúdos históricos e literários, utilizando muito do livro paradigmático: A África está em nós: História e Cultura Afro-Brasileira. FLORES, Elio Chaves (Org), São Paulo: 2006, juntamente com fragmentos de matérias de jornais, filmes, vídeos e músicas que valorizem a cultura negra. Ainda em Costa (2014, p. 47) em entrevista realizada com professora de História Maria da Penha, sobre a experiência de lecionar a referida disciplina, explicitou:

No ano passado (2011) quando lecionei a disciplina de História da África, trabalhamos muito com os alunos a questão da cultura afro-brasileira, da História da África, e sua importância no processo da formação da sociedade brasileira, pois a população negra no Brasil, daquele período ou era africana ou descendente, da importância do Quilombo como espaço de resistência cultural ao sistema escravista, e da autoafirmação e reconhecimento da identidade negra, a partir de visitas em Terreiros da Religião de Cunho Africana, podemos trabalhar nos alunos a quebra do preconceito em relação a essa religião, tendo em vista que a maioria das famílias que vivem no Quilombo de Paratibe é cristã evangélica e católica. Então o projeto busca fortalecer a cultura e a identidade negra e quilombola, nos alunos remanescentes, e promover o respeito nos demais alunos e tem sido muito importante nesse diálogo.

A invisibilidade, o preconceito e a rejeição da cultura negra, não é algo que parte dos alunos, mas sim, fruto do preconceito histórico interiorizado na sociedade brasileira que se reflete sempre que se busca a proposta curricular da educação das relações étnico-raciais, o próprio livro didático contribui na formação de estereótipos negativos da população negra representados quase sempre em posição de inferioridade como escravos, faxineiros, cozinheiros, inferiores aos brancos representados como médicos, engenheiros, empresários. Estas representações no livro didático buscam ainda reduzir o contingente negro no Brasil, dando a impressão que são minoria, quando na realidade corresponde a maior parte da população brasileira, para Silva (2008, p. 26 *apud* SANT'ANA, 2008):

A invisibilidade e a reduzida representação do negro no livro didático constroem a ilusão da não existência e da condição de minoria do segmento negro, mesmo nas regiões onde ele constitui maioria.

Nas ilustrações de grupos e multidões o elemento negro é minoritário.

[...] Os estereótipos e a representação parcial e minimizada da realidade conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o já à procura valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e da inferiorização.

Essa rejeição e preconceito com relação à cultura negra foram utilizados no processo de formação dos documentos apresentados como temas a serem debatidos dentro e fora de sala de aula com o objetivo de superá-los, embora que, nos próprios relatos dos professores podemos perceber que a resistência existe, não apenas dos alunos, mas também, da comunidade fundamentada em religiões cristãs neopentecostais. Por isso, da necessidade de se discutir a diversidade étnico-racial e cultural na escola, apresentadas nessa análise, a partir, das disciplinas de História da África e de Ensino Religioso, objetivando:

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do auto-conceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade.

Os primeiros passos já foram dados no intuito de aplicar a Lei 10.639/03 na referida escola como foi constatado nos documentos escolares e nas entrevistas destacadas percebemos que o preconceito e a resistência existem dentro da escola, mas que a iniciativa é válida, sendo necessários outros trabalhos que possam destacar a profundidade do impacto que a mudança na forma de ensinar, sobretudo, de construir um projeto educacional, a partir da diversidade étnico-racial, tem contribuído para a desconstrução de preconceitos e a formulação de um fazer educativo que valorize a diversidade.

CONSIDERAÇÕES

Ao longo da pesquisa para a realização deste artigo, constatamos que a luta do Movimento Negro pelo direito ao acesso e a permanência da população negra na escola, não vem de hoje, mas sim, de um processo histórico de resistência desde que os primeiros cativos trazidos da África chegaram ao Brasil. Muitas conquistas foram alcançadas, sobretudo, a partir da década de 1980 com uma série de Leis e orientações, em especial no âmbito da Educação, que possibilitaram a produção acadêmica e a obrigatoriedade da revisão dos currículos com a inclusão da temática do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira, embora existam avanços, não podemos deixar de destacar as resistências, que ainda persistem e são entraves sistemáticos para a totalidade da mudança curricular e de postura dentro e fora da sala de aula, por isso, muitos passos ainda precisam ser dados para um ensino que contemple a diversidade sem excluir, sem discriminar.

A EMEF Antônia do Socorro Silva Machado, tem buscado de acordo com o levantamento bibliográfico realizado, a inserção da temática da diversidade étnico-racial, não apenas pela obrigatoriedade das leis instituídas pelo Estado em suas diferentes instâncias, mas também por constatar a importância de trabalhar com a diversidade dentro da escola, para fortalecer as identidades e buscar combater o preconceito, uma das problemáticas apontadas pela pesquisa, tornando-se uma iniciativa válida no campo das experiências da Educação das Relações Étnico-Raciais.

REFERÊNCIA.

Fontes primárias:

SEDC, Diretrizes Curriculares do município de João Pessoa do ano de 2010.
Resolução nº 002/07 sobre a implementação da lei 10.639/03 no currículo das escolas municipais de João Pessoa – PB.

Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônia do Socorro Silva Machado. João Pessoa/2010.

Bibliográficas:

AMORIM, Ninno & FERNANDES, Estevão Rafael. Diferença, Igualdade e Diversidade. In. **Direitos humanos na educação superior: Subsídios para a educação em direitos humanos nas Ciências Sociais** / Lúcia de F. Guerra Ferreira, Maria Nazaré T. Zenaide, Célia Costa, Itamar Nunes (Organizadores). João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Lei 12.288 de 20 de Julho de 2010. **Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível em: <http://www.njobs.com.br/seppir/pt/>. Acesso em: 10/02/2015.

CANDAU, Vera & SACAVINO, Susana. **Educação em Direitos Humanos: Concepções e Metodologias**. In. Direitos humanos na educação superior: Subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia / Lúcia de F. Guerra Ferreira, Maria Nazaré T. Zenaide, Adelaide A. Dias (Organizadores). João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

COSTA, Iany Elizabeth da. **A aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ensino de História na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônia do Socorro Silva Machado**. Monografia Especialização. PPGDH/NCDH/UFPB/2014.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículos sem fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, JAN/ABR 2012, ISSN 1645-1384.
Disponível: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso: 20/07/2014.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**. IN. Superando o Racismo na Escola. Org. Kabengele Munanga. Brasília, 2008. 2ª ed.

RELATO DE VIVÊNCIA: O ENSINO ATRAVÉS DA ARTE PELA MÃO DO PEDAGOGO, CONFLITOS E ACERTOS

Danielle da Silva¹⁰⁵

Nátia Targino da Silva¹⁰⁶

Preâmbulo

Esse estudo tem como objetivo mostrar o ensino através da arte aplicado pelo pedagogo envolvendo os alunos e a comunidade. Essa pesquisa é parte de uma experiência vivenciada em sala de aula, e para além da escola, durante o ano letivo de 2014, na rede municipal da cidade de Araçagi/ Paraíba. Diante desse quadro, conversando com o Professor Doutor Luiz Gonzaga da Universidade Federal da Paraíba, ministrante da disciplina Filosofia da Educação, sobre o assunto, ele propôs alfabetizar esses alunos através da arte, como atividade criadora. Nessa perspectiva, utilizamo-nos de algumas concepções teóricas e documentais como, as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte. Estabeleceremos relações dessa prática com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica, no tocante aos direitos e deveres na educação para a criança e ao adolescente. As palavras-chave que tecem esse texto são Filosofia, ensino de arte, escola e o papel do pedagogo.

Introdução

Considerando que a arte está voltada para os sentidos e sensibilidades do indivíduo, os PCNs de artes propõem uma abordagem histórica através da arte mostrando as especificidades para a formação do sujeito despertando um olhar crítico-reflexivo. Para que uma melhor compreensão do ensino através da arte na escola seja contribuinte no processo de formação do indivíduo é necessária uma avaliação sobre as práticas pedagógicas no campo da arte. Segundo os PCNs de arte:

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe

¹⁰⁵ Graduação em Pedagogia – UFPB. daniellesilva90@hotmail.com

¹⁰⁶ Graduada em Pedagogia – UFPB. nathytarginonts@hotmail.com

é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (PCNs de Arte, P. 19)

Ou seja, o ensino de arte na formação do sujeito influencia na maneira que cada indivíduo enxerga e transforma sua realidade. Levando em consideração que a arte é subjetiva, logo cada pessoa enxerga a vida de um modo diferente. Partindo desse pressuposto somos todos responsáveis pelo processo de inovação e transformação em todos os aspectos da vida, valores e princípios de modo diferenciado. Nesse sentido, o papel do pedagogo é indispensável e, portanto essas práticas precisam ser reavaliadas enquanto docentes formadores e construtores de conhecimento.

A pesquisa realizada supracitada acima se trata de uma experiência com uma aluna de 6º ano, do ensino fundamental que apresentava dificuldades na leitura e na escrita, e que nos instigou a uma concepção diferenciada, de como podemos relacionar as teorias que aprendemos durante o nosso processo de formação e as práticas em sala de aula, especificamente nas redes públicas de nosso país, nesse caso de nosso estado ou município.

Diante desse quadro, conversando com o Professor, Doutor, Luiz Gonzaga da Universidade Federal da Paraíba, ministrante da aula de Filosofia da Educação I, sobre o assunto, ele propôs alfabetizar essa aluna através da arte.

Dos direitos e Deveres à educação, a LDB de Lei 9.394/96:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB/1996, p.1).

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de nosso país assegura que a educação abrange todos os espaços da vida do homem, social, natural, cultural, político e econômico. Nesse processo, a escola tem um papel importante de conscientização e formação do sujeito para o desenvolvimento do bem comum na comunidade em que está inserida e para além dela.

Relato de vivência na cidade Araçagi/Paraíba

Em 2014 atuamos como professoras substitutas numa turma de 6º ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Agripino Ribeiro na cidade de Araçagi/PB, em que constatamos a grande dificuldade na aprendizagem dos alunos, pois muitos ainda não eram alfabetizados. Nesse contexto, durante o ano letivo ministramos aulas de Educação Religiosa, porém as dificuldades de aplicar os conteúdos eram constantes, o que contribuiu de forma negativa no processo de compreensão dos conteúdos, no tocante à leitura e escrita.

Ainda nesse contexto participamos do Programa Escola Aberta na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rodrigues de Carvalho, também localizada no Município de Araçagi/Paraíba, com atividades complementares. O Programa Escola Aberta que, tem como objetivo criar uma parceria entre escola e comunidade, funcionando nos finais de semana, mais especificamente aos sábados. Esse programa visa aplicar atividades educativas, culturais e esportivas, tendo como objetivos a formação inicial para o trabalho e a formação de renda oferecida aos estudantes e a comunidade local.

O Estatuto da criança e do adolescente, (ECA, Lei de 8.069 de 13 de julho de 1990), assegura o direito à educação as crianças e aos adolescentes:

Art. 53 do capítulo IV:

A criança e o adolescente têm direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I- igualdades de condições para o acesso e permanência na escola; II- direito de ser respeitado por seus educadores; III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer as instâncias escolares superiores; IV- direito de organização e participação em entidades estudantis; V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.(ECA 1990).

O fato de uma adolescente com 14 anos estar estudando e não ser alfabetizada nos inquietou, pois analisemos as seguintes questões: Como a escola reage nessas situações? O que os professores têm feito para mudar esse quadro? Como resgatar o desenvolvimento de aprendizagem dessa criança, ou aluno?

Mediante essas questões nos detivemos na última questão, como resgatar o desenvolvimento dessa aluna que apresentava tantas dificuldades no âmbito escolar. Saindo desse espaço tivemos a oportunidade de ensinar a essa adolescente além da escola, também somos professoras dela do grupo de catecismo da igreja católica local, o motivo pelo qual optamos alfabetizá-la foi o fato de ter convivência em outros espaços na comunidade.

Para que o aluno seja motivado a aprender é necessário que o professor possa aplicar o que chamamos de construção do conhecimento, ou seja, que o aluno tenha apropriação do objeto de conhecimento, uma atenção voltada para os alunos ou as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem. Em concordância com Lima:

Considerando que o conhecimento é o ato ou efeito de conhecer, que exige experiência, prática de vida, informação, discernimento, critério, apreciação, comunicação, etc., então o conhecimento pode ocorrer no cotidiano de diversas formas, em diferentes dimensões, diferentes graus e espaços. (LIMA, p. 2).

Ouvimos vários discursos sobre os motivos pelos quais os ensinamentos em escolas públicas não se tornam eficazes: não há recursos, má formação do professor, estruturas físicas, baixos salários, etc., mas não foi o que percebemos, pois a escola tem recursos sim, através dos programas oferecidos pelo MEC. Porém muitas vezes a escola ou o município não capacitam os professores para uso desses recursos.

Com o término do ano letivo, passamos a ministrar aulas extras na nossa casa, exclusivamente a essa adolescente, aulas que são aplicadas até hoje, pois é perceptível o avanço que ela teve com os métodos que utilizamos nesse processo. Ensinar através da Arte, da atividade criadora do aluno, está sendo uma experiência surpreendente. Para que haja uma aprendizagem significativa, o educador (a) deve ir para além de transmissão de conhecimentos, mas utilizar as ferramentas necessárias que se adéquem as realidades do aluno, juntamente com as propostas e objetivos da educação, tornando inerentes as teorias e as práticas.

A princípio, foi feita uma conversa informal a respeito do que ela pensava, do que ela sabia, do que ela conseguia ler, escrever, etc. Mas como seria feito o ensino através da arte?

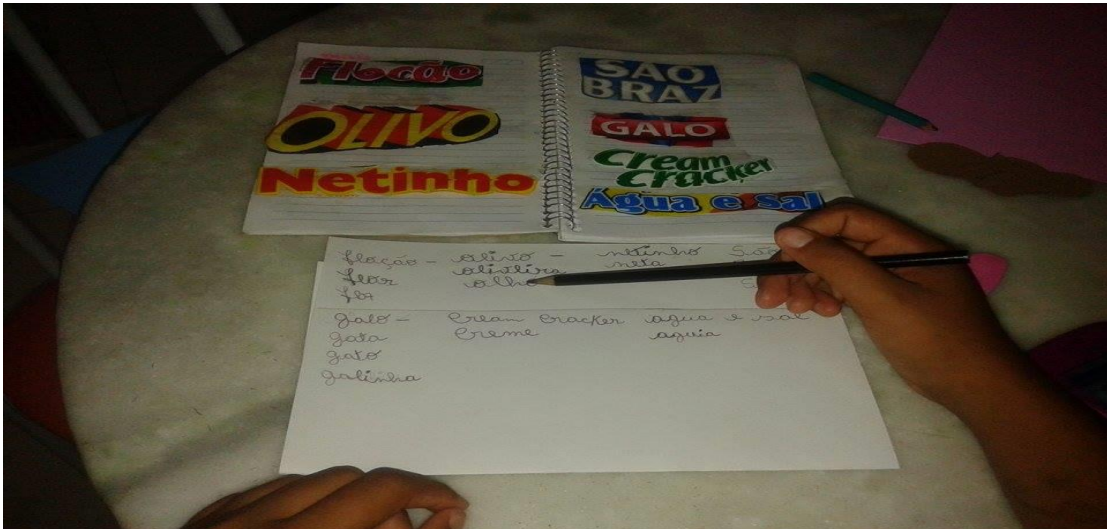
A aluna é de família simples, além dela há uma irmã pequena, sua mãe desistiu de estudar muito cedo, seu pai foi embora para o Rio de Janeiro quando ela ainda era muito pequena. Sua mãe teve que deixá-la muito cedo para trabalhar e assim poder alimentá-la, com tudo a aluna teve que cuidar da casa e de sua irmã. Atualmente passa o dia na casa da avó materna, pois sobrevivem da única fonte de renda que a avó possui que é a aposentadoria.

As contribuições de alfabetização dessa aluna partem de uma metodologia simples, mas que a instigou nesse processo. Com o uso das tecnologias, um celular da própria aluna foi utilizado nesse processo, através de fotografias de seu bairro: placas de lojas, lanchonetes, farmácias, supermercados, sorveterias, embalagens de alimentos que ela consome etc. Com essas fotografias começamos a trabalhar as letras do alfabeto, palavras que ela usa no dia-a-dia e que, a partir dessa atividade foram surgindo várias indagações sobre formações de outras palavras. No decorrer do tempo à aluna foi desenvolvendo a leitura e a escrita e resolvendo pequenos cálculos de matemática.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino de Arte:

A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação é resultante dos acréscimos de novos elementos estruturais da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas. (PCNs, p. 21).

A proposta é que, nós educadores passamos dos métodos tradicionais, e nos interessamos a criar, inovar nossas práticas, aprimorar nossa formação, já que somos eternos aprendizes, levando em consideração que a sociedade está em constante processo de transformação social, cultural, político e econômico. Portanto precisamos estar atualizado em todos os aspectos dessas mudanças.



Fotos das atividades feitas com a aluna



Fotos de comércio feitas pela aluna





As experiências de cada indivíduo estão intrinsecamente relacionadas às suas vivências podendo surtir efeito nas suas práticas ou não, como exemplo podemos citar algumas práticas exercidas pelos professores e outros profissionais de educação: o hábito de ler, participar de eventos culturais locais ou de outras regiões, procurar inovar seus métodos, se atualizar de acordo com o que acontece no mundo, nas diversas áreas do conhecimento, etc.

Nesse sentido entendemos porque na maioria das vezes a metodologia utilizada em sala de aula nem sempre funciona, pois se, as experiências docentes deixam a desejar na sua formação, também deixarão a desejar na sua prática pedagógica. Esse fator pode levá-lo ao comodismo e a falta de interesse com o novo, acarretando consequências sérias na educação e posteriormente em outras áreas sociais. Tendo em vista a importância do ensino de arte nos anos iniciais da criança, ressaltamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para uma ampliação dessa análise sobre o ensino de arte na escola:

A formação artística, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos por meio do reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o aluno terá de realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade.

O fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias. Além disso, a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua

executada por meninos e meninas, nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta etc. O incentivo à curiosidade pela manifestação artística de diferentes culturas, por suas crenças, usos e costumes, pode despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções. Ressalta-se, assim, a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade. (PCNs, p. 37).

Nesse contexto, os PCNs nos propõem a arte como uma ponte que relaciona a realidade com aquilo que podemos transformar, e que pode estar presente em todos os aspectos da vida do homem e na natureza. Quando falamos de arte, automaticamente relacionamos isso a tudo que o ser humano considera belo, porém a compreensão do sentido real da arte está presente em todos os contextos da vida, buscando retratar as imagens da realidade, dos fatos ocorridos no cotidiano das pessoas.

Os PCNs de artes:

Atualmente, professores de todos os cantos do mundo se preocupam em responder perguntas básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: “Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?”, “Qual a função da arte na sociedade?”, “Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?”, “Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?” e “Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?”. (PCNs).

Compreendemos então que, os conflitos vivenciados pelos pedagogos no ensino público estão agregados a um conjunto de fatores, e que os acertos propostos nesse trabalho podem estar envolvidos em um processo de aperfeiçoamento do pedagogo. Os profissionais de educação precisam adaptar-se às mudanças que surgem constantemente, numa visão ampliada e inovadora nas suas práticas pedagógicas, na forma de enxergar o mundo, buscando aplicar em sala de aula concretizando o sentido real do papel do educador dentro e fora da escola.

Buscando compreender a visão de Paulo Freire entendemos que, a relação entre educador e o mundo são indissociáveis e que, todo educador para ensinar precisa ter o conhecimento da realidade, tanto a que o permeiam, tanto a que está para além do seu meio:

(...). A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade e um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendido, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador. (FREIRE, p.41).

Nesse sentido, o educador deve estar atento as mudanças e, portanto precisa adequar-se a essas transformações como forma de aprimoramento de suas práticas, obtendo uma reflexão crítica e reflexiva, e conseqüentemente criar meios de transformar a realidade. A autonomia do educador está para além do que ele aprende no processo de sua formação e de suas práticas, mas, acima de tudo, ele precisa ser um pesquisador que busca aprender e ensinar de acordo com os constantes processos de mudanças sejam elas, tecnológicas, políticas, econômicas, sociais e culturais.

Considerações finais

Esse trabalho é resultado de uma experiência que está em andamento e, portanto, não podemos concluir de forma totalizada. Pois o processo de desenvolvimento dessa aluna está sendo observado e os métodos são moldados à maneira que avançam. Ensinar através da arte, da visualidade, das escolhas dos educandos, se torna um desafio para os professores de escolas públicas, pois são muitos os fatores que permeiam a prática do professor. Porém, através dessa experiência que é ensinar através da Arte tem mostrado resultados significativos, com isso quebramos os paradigmas enraizados sobre a infância, sobre o que aprendemos na escola a respeito do assunto. Quanto ao pedagogo como mediador do ensino de arte, nesse contexto, percebemos que este precisa estar em constante processo de busca, formação, capacitação e avaliação de suas metodologias. O pedagogo deve também saber se portar diante das dificuldades que, comprometem suas vidas para além da sala de aula e que, na maioria das vezes afetam a sua profissão. Ou seja, as nossas responsabilidades enquanto discentes em processo de formação e futuras pedagogas devem estar além do que podemos enxergar, temos que criar meios, o novo, desconstruir alguns conceitos que aprendemos ao longo da

vida. Porém, não deixamos de lado o fato de que ser pedagogo não é uma tarefa fácil, e, portanto, precisamos estar certos de nossas escolhas profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Arte: Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

BRASIL. Presidência da República, Congresso Nacional. Lei Nº 9.394 de dezembro de 1996. LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Art.1º. I Título.

BRASIL Presidência da República, Congresso Nacional. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA, Estatuto de criança e do adolescente. **Do Direito à educação**, à cultura, ao esporte e ao lazer, Art. 53, Cap. IV.

LIMA, Maria Margareth. **O ensino de Artes na contemporaneidade**. Natal-RN: Paidéia, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Ano de publicação original: 1996. Ano da digitalização: 2002.

A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Josildo dos Santos Silva¹⁰⁷

INTRODUÇÃO

Entender a dinâmica do processo de efetivação de uma experiência de educação dos direitos das crianças e dos adolescentes torna-se uma tarefa complexa, pois, nos remete a investigar o tema nos documentos legais internacionais e nacionais, além de revisitar o marcos sócio institucionais da política de direitos humanos no Brasil, os planos, diretrizes e as práticas educacionais tendo em vista garantir a proteção integral da criança e do adolescente. Nessa perspectiva, este artigo foi elaborado a partir de um recorte da minha monografia da especialização em Educação Integral em Direitos Humanos, pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2014. Os fundamentos teóricos foram ancorados numa perspectiva crítica nos seguintes autores: Moll (2012), Bittar (2011), Silveira (2007), Comparato (1998), Soares (1997, 1998), Santos (1997). Elege os Direitos Humanos, o Programa Mais Educação e a Cidadania como Palavras-chave.

Sem dúvida alguma vivemos no século XX e XXI uma época de grandes mudanças globais em nossa sociedade, fruto das crises e realinhamentos do capitalismo, das transformações tecnológicas, do processo de globalização e dos processos e movimentos de resistências e contra hegemônicos. Tais mudanças tem tido repercussão direta no campo educacional, e especificamente na educação integral e na política de direitos humanos.

Considerando a importância da educação integral para o debate contemporâneo no conjunto das ações da política educacional torna-se importante estimular o quanto a escola é demandada para promover um desenvolvimento integral capaz de promover o talento humano, um dos objetivos principais de uma escola cidadã democraticamente constituída.

¹⁰⁷ Licenciatura em Pedagogia – UFPB; Especialista em Educação Integral e Direitos Humanos – NCDH/UFRN; Professor Comunitário vinculado aos Programas de indução a educ. integral- Bayeux/PB.

Segundo Brandão (2002), a escola historicamente foi organizada para atender às necessidades culturais da elite dominante. Nesse sentido, o direito à educação não foi reconhecido por todos os tempos como universal. Somente a partir das Revoluções burguesas é que o direito à educação foi sendo pautado como agenda, mas com os ideais liberais.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

No cerne da história da Educação Integral no Brasil estão presentes de forma antagônica a utopia e a democracia. A Utopia aparece na idealização de uma escola integral, pública, laica e de qualidade em um país tão desigual como o nosso. A Democracia e a cidadania foram de fato o alicerce teórico-afetivo de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, os dois pioneiros da Educação Integral no Brasil. Eles foram os responsáveis pela ideia de uma escola pública em tempo integral.

Anísio Teixeira implementou as chamadas escolas-parque na década de 1950 na cidade da Bahia. Ele foi considerado para sua época um sonhador utópico, pois, almejava um Brasil desenvolvido e acreditava na educação como o caminho certo para o sucesso (MOLL, 2012).

Na concepção de Anísio Teixeira, um dos interlocutores do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, a educação integral, corroborava para a idealização efetiva de um sistema de ensino público, de qualidade e mais amplo. Os pressupostos básicos elencados por ele são os seguintes:

[...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-lo no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p.79).

Ele propõe um currículo escolar para o ensino primário diversificado, contribuindo assim para a formação integral do ser humano em sua plenitude. Levando em consideração os aspectos afetivos, cognitivos, estéticos, artísticos e culturais, é uma pedagogia emancipatória.

Teixeira utilizou como fundamentos teóricos a pedagogia de Dewey, o pragmatismo norte-americano, por isso, ele utilizava em seu discurso os pilares da

democratização, libertação, experimentação e da cultura popular. Daí, o porquê da luta por uma educação como direito e não como privilégio.

Aliado as ideais de Anísio Teixeira surge Darcy Ribeiro, um mineiro que implementou uma nova forma de educação no cenário político brasileiro dos anos de 1950 e 1960. Ele lutava por uma escola pública, democrática, que atendesse às classes populares que foram historicamente excluídas e estigmatizadas. Darcy atuou no processo de construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1961.

Percebe-se que a educação como direito ainda é coisa muito recente na história da sociedade brasileira. Em relação à Educação Integral, o Brasil, sempre ofertou este tipo de educação, contudo, era privilégio apenas da classe dominante. Vale salientar que os colégios jesuíticos do Período Colonial eram de Tempo Integral, por conseguinte, os colégios e os liceus eram também de tempo integral, na maioria internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, organizados por ordens religiosas ou por ordens locais.

O período “jesuítico”, segundo a historiografia da educação, é compreendido entre meados do século XVI (1549) e meados do século XVIII (1759), nesse período o ensino era ministrado pela Companhia de Jesus, que era uma instituição religiosa encarregada de transmitir o ensino básico nas escolas do ensino fundamental, denominados na época de “escolas de ler, escrever e contar”, nessa época, a concepção de administração e organização da educação era pautada em uma pedagogia tradicional, escolástica. Foram duzentos e dez anos de monopólio, aonde a administração da educação era verticalizada, hierárquica, uma minoria dominante pensava, e os menos favorecidos obedeciam e cumpriam as tarefas.

O período que vem após o jesuítico é o do Império, nesse período é criado um novo sistema de ensino, inspirado no iluminismo português, as Reformas dos Estudos foi iniciada logo após a expulsão dos jesuítas, o governo português desarticulou toda uma organização administrativa escolar baseada na educação religiosa jesuítica. Segundo Sthefanou (2005 p.40), foi nessa época que “O Estado luso estatizou o ensino, ao constituir um sistema determinado e controlado pelo Estado”, por sua vez, assumiu a responsabilidade pela educação.

Com as lutas por liberdades o conceito de cidadania sofreu alterações, de uma perspectiva restrita aos homens proprietários, para ao longo dos tempos

estenderem as mulheres e outros segmentos sociais. Nessa ótica “a educação é um direito da *pólis* e um dever daquele que, em seu nome, se educa ou é educador. O sujeito educando estuda para tornar-se um cidadão.” Tal afirmação nos leva a perceber nitidamente o quanto o conceito de cidadão vem assumindo um novo paradigma. (Brandão, 2002, p.44).

De acordo com Bittar (2011, p.4) “a educação para os direitos humanos, se emancipatória, vise, acima de tudo, a produção do enraizamento, porque se trata de um modelo compromissório”. É nessa perspectiva de uma pedagogia emancipatória que o professor comunitário no PME precisa desenvolver suas atividades, garantindo a todos que fazem parte da comunidade escolar o direito de (re)construir uma escola mais humanizada, sensibilizada e sem preconceitos.

Para Maria Victoria Benevides Soares “Nenhum outro tema desperta tanta polêmica em relação ao seu significado, ao seu reconhecimento, como o de direitos humanos”. Interpela a autora: “Quantas vezes vocês já ouviram - principalmente depois do noticiário sobre crimes de extrema violência: Ah! E os defensores dos direitos humanos, onde é que estão?”

Esclarece a autora:

A geração mais jovem, que não viveu os anos da ditadura militar certamente terá ouvido falar do movimento de defesa dos direitos humanos em benefício daqueles que estavam sendo perseguidos por suas convicções ou por sua militância política, daqueles que foram presos, torturados, assassinados, exilados, banidos. Mas talvez não saiba como cresceu, naquela época, o reconhecimento de que aquelas pessoas perseguidas tinham direitos invioláveis, mesmo que julgadas e apenadas, continuavam portadores de direitos e se evocava, para sua defesa e proteção, a garantia dos direitos humanos, o direito a ter direitos. [...] Infelizmente, terminada a parte mais repressora do regime militar, a ideia de que todos, independentemente da posição social, são merecedores da preocupação com a garantia dos direitos fundamentais – e não mais apenas aqueles chamados de presos políticos, que não mais existiam – não prosperou como era de se esperar. A defesa dos direitos humanos (DH) passou a ser associada à defesa dos criminosos comuns que, quando são denunciados e apenados, pertencem em sua esmagadora maioria, às classes populares. Então, a questão deixou de ter o mesmo interesse para segmentos da classe média que incluía familiares e amigos daqueles presos do tempo da ditadura. E aí vemos como já se explica uma parte da ambiguidade que cerca a ideia de direitos humanos no Brasil, porque depois da defesa dos direitos daqueles perseguidos pelo

regime militar se estabeleceria uma cunha, uma diferenciação profunda e cruel entre ricos e pobres, entre intelectuais e iletrados, entre a classe média e a classe alta, de um lado, e as classes populares de outro, incluindo-se aí, certamente, grande parte da população negra. (SOARES, 1998 p. 39-40).

Os padrões globais vigentes são aqueles esquadrihados e ditos “normais”, como por exemplo, o homem de religião cristã, branco, heterossexual, dentre outros. Boaventura de Sousa Santos (1997, p.16) chama esse processo de localismo global, onde “determinado fenômeno local é globalizado como sucesso”. No Brasil e na América Latina, desde o processo de colonização que o padrão europeu civilizador impôs um modelo hegemônico de identidade, desconhecendo e negando as culturas vigentes nas colônias. Os desenraizados quando resistentes são nomeados de “desviantes” para serem transformados em objetos de controle e disciplinamento.

Comparato (1998, p.57) reflete como a principal fonte de preconceitos e discriminações contra pobres e negros consiste na desigualdade estrutural presente na formação da sociedade brasileira. As desigualdades sociais geram relações de superioridade e inferioridade entre povos e culturas. As pessoas postas à margem são tratadas de forma desigual, se não se enquadram na lógica dominante, a exemplo dos colonizadores são objetos de catequização e educação com o objetivo de assimilar os padrões culturais hegemônicos, entretanto, quando resistentes, são tratados como “desviantes” e ou “anormais”, ou “delinquentes”. Nesse caso, a cultura hegemônica vista como universal aparece como padrão de sociedade subalternizando e discriminando outros modos, levando parte significativa da população a viverem à margem da sociedade.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O Programa Mais Educação tem sido alvo de muitos debates e discussões nos últimos anos. O mesmo foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. Tem como eixos norteadores a Educação Integral em Direitos Humanos das crianças e adolescentes atendidos pelo programa. Além disso, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e visa à melhoria e à ampliação da jornada escolar. (BRASIL, 2009 e 2013).

A Educação em Direitos Humanos é um dos macrocampos do PME, atualmente há além deste macrocampo os seguintes: 1- acompanhamento

pedagógico, 2- comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica, 3- cultura, artes e educação patrimonial, 4- educação ambiental e desenvolvimento sustentável, 5- esporte e lazer, 6- promoção da saúde. (BRASIL, 2013).

Fica explícito que os macrocampos acima possibilitam a garantia do direito de aprender inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e a convivência familiar e comunitária. Nesse sentido, tem como base legal, A Constituição Federal de 1988, O Estatuto da Criança e do Adolescente, A LDB 9.394/96, dentre outros dispositivos jurídicos.

O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS LEIS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS NACIONAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) é um dispositivo legal que direciona o andamento das práticas pedagógicas da Educação Formal e da Educação Não-Formal. Ela é bastante ampla, pois, “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil (art. 1º)”, inicialmente esta lei estabelece as diretrizes para que ocorra uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, é interessante salientar que, o cumprimento das diretrizes educacionais nacionais deve está atrelado à garantia do direito à educação. Nesse sentido, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos essenciais para construção da cidadania e, por conseguinte, para mudança social.

Recentemente a Lei 12.796/2013 retificou a redação da LDB 9.394/96, no que diz respeito ao dever do Estado na garantia da educação escolar pública, até a data da retificação, o Estado tinha obrigação de promover obrigatória e gratuitamente apenas o ensino fundamental, o ensino médio obrigatório e gratuito não era obrigação do Estado, era na verdade um enorme retrocesso no que tangia o acesso à Educação Básica.

Diante dessa situação, verifica-se que, durante muitos anos milhares de adolescentes foram privados do direito à educação básica gratuita, mais precisamente do Ensino Médio, uma vez que não era obrigação do Estado promovê-

la. Entretanto, a partir das lutas da sociedade civil e dos movimentos sociais foi possível uma atualização na LDB 9.394/96.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, em seu artigo 4º, inciso I, determina: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”. É um avanço na legislação educacional brasileira, pois, a partir desta lei o Estado volta o seu olhar para infância, etapa importantíssima para o desenvolvimento humano e cognitivo do indivíduo. Além disso, amplia o acesso gratuito, passando do ensino fundamental para toda Educação Básica, compreendida desde a pré-escola até o ensino médio.

Os direitos da criança e do adolescente na Lei 11.525/2007 prescreve a efetivação da educação do Estatuto da Criança e do Adolescente no ensino fundamental. A partir desta lei, todas as escolas públicas e particulares de ensino fundamental, têm por obrigação o oferecimento de conteúdos específicos a seus alunos, referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e mais justa, visa romper com os paradigmas autoritários e intransigentes, o qual durante muitos séculos expandiu as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana, de forma antidemocrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das discussões apresentadas neste artigo fica evidente que para que haja uma sociedade que valorize e promova os Direitos Humanos é necessário uma mudança de paradigmas educacionais, precisamos de uma escola dinâmica, que promova uma educação fundamentada na prevenção da violência e da violação dos direitos dos cidadãos que atuam dentro e no entorno da instituição educativa.

Diante de tal problemática acreditamos na Educação Integral como sendo uma possibilidade de garantia da (re) socialização de crianças e adolescentes vitimadas pela desestrutura familiar, pela criminalidade e por atos desumanos. A escola em tempo integral surge para amenizar essa dura realidade sócio-educacional, tendo em vista que as crianças e adolescentes ficam mais tempo dentro da escola e são acompanhadas por profissionais capacitados.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que a Educação em/e para os Direitos Humanos perpassa o Projeto Político-Pedagógico da escola, e faça parte das práticas pedagógicas cotidianas, não apenas através dos projetos e programas que a escola desenvolve, mas, enfatizamos que é preciso uma mudança de mentalidades para atuar contra qualquer tipo de preconceito; resistir é difícil, mas é possível.

REFERÊNCIAS:

BITTAR, Eduardo C. B. **Democracia, justiça e direitos humanos: estudos de teoria crítica e filosofia do direito.** São Paulo: Saraiva, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação da Pessoa Cidadã.** In A Educação popular na escola cidadã. Petropolis: Vozes, 2002. p. 51-121.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: www.planalto.gov.br.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral:** texto-referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: MEC/SECAD, 2013.

COMPARATO, Fábio. **O princípio da igualdade e a escola.** São Paulo: Caderno de Política da Fundação Carlos Chagas nº 104, p. 47-56. Disponível em <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/213.pdf>. Acessado em 17/09/2013.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar.1959.

SANTOS, Boavetura de Sousa. **Concepção multicultural dos direitos humanos.** In: Revista Critica de Ciências Sociais nº 48, junho 1997.p.11

SOARES, Maria Victoria de Mesquita Benevides. **Direitos humanos e cidadania.**In: Caderno de Política São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, nº 104, p. 39-46. Disponível em <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/213.pdf>. Acessado em 17/02/2015.

STHEFANOU, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVEIRA, Maria Godoy. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS CONTRA-HEGEMÔNICA E DIREITOS HUMANOS: EMBATES E DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR

Sawana Araújo Lopes¹⁰⁸

Introdução

A educação das relações étnico-raciais vive o seu momento de efervescência política, social e, sobretudo educacional no campo dos direitos humanos. Devido à implementação, efetivação e garantia dos seus direitos sociais. Com isso, historicamente os negros vêm lutando por seus direitos, em busca de participar do processo educacional, social e político, através da mobilização dos movimentos sociais, em favor da garantia de direitos que lhes foram negados. Shiroma (2007) esclarece que é importante haver um comprometimento de toda a sociedade em favor de uma inclusão dos índios e negros na educação.

Por essa razão, as reformas educacionais ocorridas desde a Educação Básica até o Ensino Superior vêm-se efetivando nas políticas educacionais, baseadas pelos atos de pertencimento de cada grupo social. Um exemplo disso foi o Manifesto Pioneiro da Educação, ocorrido em 1932, cujo objetivo era promover a uma educação de qualidade e acessível a todos e desmitificar a educação elitista do país.

Neste sentido, em busca de uma educação aberta, a história negra caracteriza-se por atos discriminatórios cuja raiz está presente nas práticas preconceituosas, tais como a negação do direito à escolarização. Diante disso, esse direito vem-se efetivando através da legislação, como na Constituição de 1824, que afirma o direito de cada cidadão em integrar-se ao ambiente escolar. Porém, na prática, os negros estavam na condição de escravos e seus direitos como cidadãos lhes foram negados, inclusive o de frequentar uma escola.

Com o Ato Adicional de 1834, o governo imperial delega esta responsabilidade às Assembleias Legislativas e os negros continuam excluídos do processo educacional. Com o Decreto de Leôncio de Carvalho tornou-se obrigatória

¹⁰⁸ Mestrado em Políticas Educacionais no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Direitos Humanos. E-mail: sawana.lopes@gmail.com.

à inserção de crianças entre os sete e 14 anos no Ensino Primário e Secundário no país, o que representou uma conquista para a educação negra (GONÇALVES, 2011).

Destarte a promulgação da Lei de Terras, conhecida pelo nº 601 de 18 de setembro de 1850, que consiste na primeira tentativa de organizar a propriedade privada do país. Neste mesmo ano foi aprovada a Lei Eusébio de Queiroz que garantiu o fim do tráfico negreiro e representou o início das discussões em torno da abolição da escravatura no Brasil (JUNIOR, 2014). Porém, apesar da promulgação dessa lei, na prática, ainda persistia a escravidão negra no Brasil e com ela persistia todo o processo de exclusão inerente ao sistema escravocrata.

A contextualização histórica descrita anteriormente neste trabalho demonstra que foi necessária uma mobilização dos movimentos sociais, especialmente os índios e negros, em favor da inclusão destes sujeitos na sociedade. Para que provoque nas próximas gerações discursos que desafiem o *status quo* de preconceito, discriminação e marginalização cultural. Portanto, tragam para o centro do debate um crescente reconhecimento e afirmação das culturas de etnias historicamente excluídas do campo educacional e da sociedade em geral.

O presente trabalho baseia-se em dois momentos: em um primeiro momento um diálogo sobre o movimento contra hegemônico da educação das relações étnico-raciais a qual se fundamenta nos autores como Borges (2008), Santos (2010) e Silva (2012). Em um segundo momento analisa-se os embates e os desafios para a educação das relações étnico-raciais contra hegemônica no ambiente escolar a qual baseia-se em Freire (1959, 1970, 1981, 1999), bem como na normativa oficial nacional a exemplo das Lei nº 10.639/03, Lei nº11.645/08, a Diretriz Nacional de Direitos Humanos (nº01/2012) dentre outros que asseveram sobre a educação das relações étnico-raciais e do campo dos direitos humanos. Por último, nas considerações finais será feita uma avaliação sobre os embates e os desafios para a implementação das educação das relações étnico-raciais e os direitos humanos na prática pedagógicos dos professores.

DIALOGANDO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS CONTRA-HEGEMONICAS E OS DIREITOS HUMANOS

O reconhecimento e inserção das demandas e singularidades acerca de uma educação das relações étnico-raciais positivas emergem, mais precisamente nos anos 2000, no contexto brasileiro em documentos e legislação educacionais nacionais, tais como a Lei nº10. 639/03 e a Diretriz Curricular Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Isso resultou das mobilizações sociais que propugnavam o direito de pertencimento e de visibilidade de grupo socioculturais na sociedade brasileira em consonância com os documentos e a normativa de proteção aos direitos humanos (BORGES, 2008).

A luta pela efetivação de uma educação das relações étnico- raciais positivas tem gerado debates e discussões, se constituindo um desafio que deve ser enfrentado, dialogado, construído e reconstruído por todos os cidadãos e especialmente pelos profissionais da educação. É um debate que deve ser iniciado, principalmente, na academia, perpassando a formação dos educadores que vão atuar com essas novas demandas e, portanto, necessitam ampliar as reflexões sobre essa temática e, assim, contribuir de forma a superar uma prática de educação das relações étnico-raciais negativas na escola.

As escolas são espaços privilegiados que propiciam a busca pelo conhecimento. Além disso, é um ambiente para a desconstrução do silêncio sobre a educação das relações étnico-raciais e dos direitos humanos, buscando com isso a sua inclusão no espaço escolar. Neste sentido, irá promover uma igualdade racial entre aqueles que compõem o tecido social. Conforme Silva (2012, p.123) assevera: “identifica-se nas políticas públicas educacionais uma tendência a tratar as políticas de promoção de igualdade racial de forma circunscrita e pontual, sem tomar parte de formas consistente em programas e projetos educacionais mais amplos”.

Nesse sentido, uma política pública deve ser baseada na consciência e na identidade social, especificamente de negros e índios, tornando-se um meio de sobrevivência diante de uma situação de opressão. As políticas públicas reivindicam seu espaço ora através dos normativos legais ora através da interação com os

espaços não formais visando à sua inserção na sociedade (BORGES, 2014). Os sujeitos da pesquisa em tela são áreas de conhecimento que geram reflexões acerca da necessidade dos desbravamentos dos seus saberes, bem como as suas múltiplas epistemologias culturais nelas presentes.

De acordo com Santos (2010b, p.154) “é o conjunto de epistemologia que parte da diversidade e da globalização contra-hegemônica¹⁰⁹ e pretende contribuir para credibilizar e fortalecer”. Partindo dessa perspectiva, a educação das relações étnico-raciais e os direitos humanos precisam aglutinar-se a outras áreas de saberes para que se efetive na prática escolar.

Diante disso, considerar a educação das relações étnico-raciais no campo dos direitos humanos torna-se desafiador, pois estes abrangem saberes de um sujeito que luta historicamente por sua emancipação, diante de uma sociedade discriminatória e preconceituosa. Diante disso, existe a necessidade de se ter o conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais no campo dos direitos humanos para, em seguida, incluí-la perante uma educação problematizadora com os educadores, pais e mães acerca da importância desse conhecimento para a comunidade escolar.

A história étnico-racial foi marcada por atos discriminatórios e está enraizada de práticas preconceituosas, tais como a negação do direito à escolarização. Diante dessa necessidade, é preciso problematizar entre aqueles que estão atuando nas escolas a importância desses documentos, que se constituem como método de orientação para se trabalhar com esses temas.

Diante disso, existe a necessidade de incluir na formação dos professores a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais nas universidades para que a legislação que a normatiza seja efetivada na prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, uma educação “em” e “para” os direitos humanos e a educação das relações étnico-racial torna-se essencial.

¹⁰⁹Segundo Santos (2002, p. 75) a globalização contra-hegemônica define-se pela “construção do multiculturalismo emancipatório, ou seja, na construção democrática das regras de reconhecimento recíproco entre identidades e entre culturas distintas.”

Com isso, a escola, como articuladora e promotora de discussão, tem um papel fundamental na desconstrução e ressignificação das identidades silenciadas. Sendo assim, as discussões desenvolvidas no contexto brasileiro acerca dessa temática também devem ser desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), secretarias de educação de municípios e estados e incorporadas em suas diretrizes de maneira mais comprometida para que ocorra uma mudança quanto à educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar, tal como Gomes (2005, p.14) afirma:

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos...

Candau (2012) argumenta sobre a necessidade de inserir discussões no campo dos direitos humanos temas relacionados com a diversidade, sendo esta pautada nos princípios da igualdade e da diferença aos quais ambos representam forças antagônicas e ao mesmo tempo mesclam-se perante os diferentes sujeitos. Logo, as afirmações de Piovesan (2006, p.24) corroboram com este pensamento:

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade desses direitos, acrescidos do valor da diversidade [...]. Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial.

Em síntese, a educação das relações étnico-raciais é um campo cada vez mais necessário a ser discutido para e além dos muros da escola. Sendo assim, torna-se indispensável este campo de estudo para a sociedade. Diante disso, a educação das relações étnico-raciais no campo dos direitos humanos torna-se uma área a ser explorada na prática pedagógica e, por sua vez, acadêmica. Com base nesta perspectiva, Candau (2012) aponta caminhos para a intensificação dos direitos humanos na comunidade escolar baseados nos seguintes fatores: aumento de

escolarização dos cidadãos e no processo de conscientização dos diferentes sujeitos de que todos são iguais perante a sociedade civil. Por isso, a necessidade dos sujeitos que compõem o tecido escolar brasileiro terem como parâmetro o princípio da igualdade e da diferença para que estes sujeitos que foram marginalizados, a exemplo dos negros, tenham seus direitos discutidos, incluídos e efetivados em nossas escolas.

QUAIS SÃO OS EMBATES E DESAFIOS DOS PROFESSORES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR?

A história brasileira para a educação das relações étnico-raciais inicia-se na colonização quando os negros e índios foram escravizados e após uma árdua luta política, social, econômica e, sobretudo educacional conseguiram a sua liberdade. Conforme, a Constituição Federal de 1988 afirma no art. 205: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Com base nessa perspectiva, Freire (1959, p.23) assevera sobre a participação da sociedade nas decisões políticas “[...] toda atualidade é dinâmica e se nutre, entre outros valores, dos que se situam no ontem do processo”. Neste sentido, Freire (1967) problematiza sobre a inexperiência democrática brasileira e o quanto se precisa avançar para atingir como resultado a consciência crítica dos sujeitos nela envolvidos. Dessa forma, os sujeitos precisam estar inseridos em uma educação problematizadora que consiste na liberdade e reflexão acerca da realidade, bem como assevera sobre a necessidade de uma junção entre educador e educando (FREIRE, 1970).

Com isso, a educação problematizadora torna-se essencial e ao mesmo tempo um embate diante das diferentes raças que, historicamente, mobilizaram-se em organizações a exemplo do Movimento Negro Unificado (MNU) e o movimento indígena a fim de que se pudesse refletir sobre a efetivação dos seus direitos sociais. Conforme, Freire (1959, p. 30) afirma:

A transitividade crítica, pelo contrário se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de

explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguições.

Entende-se que a história das educações das relações étnico-raciais demonstra o seu envolvimento político e social com a aprovação e implementação da lei 10.639/03 que trata sobre a efetivação da história afro-brasileira no currículo escolar. Com isso, revela-se a importância em estabelecer um diálogo sobre as mudanças de forma ativa e pulverizar a reivindicação pelos diversos segmentos sociais. Porém, até a aprovação dessa lei o caminho foi árduo e permeado por uma negociação entre os diversos segmentos da sociedade.

Com isso surgem os embates a fim de que a educação das relações étnico-raciais sejam implementadas e reconhecidas na formação inicial dos professores na seara educacional. Um dos meios para essa efetivação dá-se pela aprovação de legislações que assegurem os seus direitos sociais. Com base nisso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº9394/96) que no artigo 62 e no quinto inciso afirma sobre os requisitos para a formação inicial de um professor visando ao exercício na educação básica:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante dessa construção história dos movimentos sociais negros e indígenas reflete-se sobre os desafios a ser combatidos e efetivados na prática pedagógica dos professores. Esta requisita uma formação inicial e continuada que esteja condizente com as necessidades dos alunos. Logo, diante disso, precisa-se de professores que efetivem a Lei 10.639/03, bem como a Lei nº 11.645/08 a qual a primeira assevera sobre a implementação da história afro-brasileira enquanto a segunda afirma sobre a efetivação da história afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

Além disso, o professor precisa de uma formação sobre o campo dos direitos humanos. Conforme está escrito no nono artigo da Diretriz Curricular Nacional para a educação em Direitos Humanos (nº01/2012): “a Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento” a fim de que os docentes estejam preparados e possam inserir em suas aulas conteúdos que estejam articulados com os campos da educação das relações étnico-raciais contra hegemônica no campo dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto analisou a educação das relações étnico-raciais na perspectiva dos direitos humanos. O referencial teórico baseou-se em Borges (2008, 2014), Candau (2012), Freire (1959, 1970, 1981, 1999), Gomes (2005), Gonçalves (2011), que são autores que vêm dialogando com a matéria na perspectiva da sua efetivação na prática pedagógica escolar. Em um primeiro momento houve um diálogo sobre a educação das relações étnico-raciais contra hegemônicas, bem como dos movimentos sociais ocorridos em prol da emancipação de negros e índios em nossa sociedade.

Portanto, o trabalho indica a necessidade de refletirmos sobre os movimentos sociais dos negros e indígenas em prol de uma educação das relações étnico-raciais contra-hegemônica tornando-se necessário refletir sobre a prática pedagógica dos professores, aliado ao pensamento de uma educação problematizadora acerca das singularidades existentes em uma escola. Essas discussões das educações das relações étnico-raciais contribuem na formação de cada educador, pois, a partir da utilização de estratégias pedagógicas, procuram-se mecanismos para solucionar os dilemas vivenciados nas salas de aulas. Neste sentido, um dos caminhos é o conhecimento e o acesso e o diálogo sobre os movimentos sociais os quais contribuíram para a consciência política, bem como a busca pelos direitos sociais para que os professores possam atingir o seu poder de persuasão diante da sua comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13 de março de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº9394/96)**. Disponível em: www.mec.com.br. Acessado em: 13 de março de 2015.

_____. **Lei Federal nº 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Brasília – DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/110.639.em>. Acesso em: 19 de março de 2015.

_____. **Lei Federal nº 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de nove de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília – DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/11645.htm. Acesso em: 13 de março de 2015.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012. Disponível em: www.mec.com.br. Acessado em: 13 de março de 2015.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Princípios Norteadores da Educação em Direitos Humanos na Instituição Universitária**. Verba Jurídica ano 7, n. 7, jan./dez. p. 133-176. 2008.

_____. Bases Teórico-Metodológicas de uma Educação em Direitos Humanos Crítica: problematizando uma concepção libertadora com e a partir de Paulo Freire. **Colóquio ALICE**. Anais: Colóquio Internacional Epistemologias do Sul. Portugal. 2014.

CANDAU, VERA. DIREITO À EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Educação e Sociedade**. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012b.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: Superando o racismo na escola, 2ª Edição Revisada/Kabengele Munanga, org. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte, autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade Federal do Recife, 139p. 1959.

_____. **Pedagogia do Oprimido (1970)**. 47ª Ed Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
P. 149. 1981.

JUNIOR, Antonio Gasparetto. **Lei Eusébio de Queirós**. Disponível em:
<http://www.historiabrasileira.com/escravidao-no-brasil/lei-eusebio-de>. Acesso em 05 de
julho de 2014.

PIOVESAN, F. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, S.; GRACIANO,
M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo:
Ação Educativa, 2006. P. 11-42.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura
política. 3ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

SHIROMA, Eneide Oto & MORAES, Maria Célia de & EVANGELISTA, Olinda. **Política
Educativa**. Editora: DP&A. 2002.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso
Racista Brasileiro. **Currículo Sem Fronteiras**. Disponível em: V.12. N.1, Pp. 110-129,
Jan/Abr 2012.

PARTE V - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR

José Ramos Barbosa da Silva¹¹⁰

Introdução

O conceito de EJA, ao longo de sua história, foi marcado por disputas sobre os seus limites e direcionamentos. Os conceitos, como se sabe, atuam no enquadramento de um fato social, ampliando ou reduzindo suas margens, simplificando-o ou dando-lhe complexidade, de modo que favorece ou inibe iniciativas concretas. Isso explica a disputa teórica sobre a definição de um conceito para a Educação de Jovens e Adultos, exigida por uns que seja Educação Popular (GADOTTI e ROMÃO, 2000) e vista por outros como escolarização compensatória (PAIVA, 1984).

A dimensão política dos conceitos, nas Ciências Sociais, não é exercitada somente na EJA; ela se faz presente aos estudos de um modo geral, mesmo que não seja enfatizada. Na EJA, especificamente, tem sido frequente a explicitação do seu teor político. Parte expressiva de seus mentores vem cobrando-lhe que seja engajada na promoção de mudanças sociais e no combate das estruturas do capitalismo, rumo à superação das desigualdades sociais e à construção de um “mundo mais justo”, “mais humano”, de “humanização do próprio homem” (FREIRE, 1979, 1982, 1987; BRANDÃO, 1988; SALES, 1999; GADOTTI & ROMÃO, 2000).

A EJA, assumida como escolarização compensatória, vem sendo tratada, no âmbito nacional, como ação emergencial destinada às camadas mais pobres da população, sob formas metodológicas dispersas, relacionadas com a alfabetização ou com o Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive cursos supletivos.

Para Freire, a Educação de Jovens e Adultos não poderia ser reduzida a atividades de escolarização. Ele assinala que os conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos à cotidianidade das pessoas nem devem ser pensados apenas em termos de procedimentos didáticos e conteúdos; devem considerar a realidade do meio popular, do campo e das periferias das cidades

¹¹⁰ Professor Dr. do CE/UFPB - barbossa2@hotmail.com

(FREIRE; MACEDO, 2011). Freire visualiza, no Brasil e em outros países da América Latina, um movimento do conceito de Educação de Adultos rumo à Educação Popular compreendida como ação mais abrangente, na qual, programas de alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho.

Gadotti, numa tentativa de explicitar as atuais correntes e tendências da EJA, afirma que muitas confusões se fazem em relação ao conceito sobre ela. Muitos tomam-na como se fosse equivalente à Educação Popular, educação não-formal e educação comunitária. Gadotti emite sua opinião:

Na América Latina, a educação de adultos tem sido, particularmente, a partir da segunda guerra mundial, de âmbito do estado. Pelo contrário, a **educação não-formal** está principalmente vinculada a organizações não-governamentais, partidos políticos, igrejas, etc., geralmente organizadas onde o estado se omitiu e muitas vezes organizada em oposição à educação de adultos oficial.

A **educação popular**, como uma concepção geral de educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela *educação* estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2000, p.30, grifos do autor).

A promessa, ensaiada por Gadotti, de estabelecer uma definição dos termos, revelando a fronteira conceitual entre educação de adultos, educação popular e educação não-formal, termina sem oferecer um esclarecimento capaz de apontar o tênue limite existente entre essas denominações de educação. Isso ocorre, principalmente, quando se difunde para a Educação de Adultos o conceito estabelecido em Hamburgo, na V CONFINTEA, concebendo como EJA qualquer processo de aprendizagem, formal ou informal, capaz de desenvolver nas pessoas habilidades de enriquecer conhecimentos e aperfeiçoar suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as à satisfação de suas necessidades e às da sociedade. Conceito que é ampliado ainda mais na CONFINTEA VI, quando esta

anexa ao conceito de educação o de aprendizagem de adultos, como aprendizagem ao longo da vida, com o seguinte destaque:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (Marco da Ação de Belém, 2010, p. 6).

A CONFINTEA VI assume que a aprendizagem e a educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal.

As conferências internacionais de educação de adultos, realizadas no período posterior à Segunda Guerra Mundial, promovidas pela UNESCO, são vistas por Gadotti como uma importante raiz da indefinição do conceito de EJA, com ênfase na quarta delas, realizada em Paris, a qual se caracterizou pela aceitação da pluralidade de conceitos em torno da Educação de Adultos.

Foram discutidos muitos temas, ente eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica. Dessa forma a Conferência de Paris “implodiu” o conceito de educação de adultos (GADOTTI, 2000, p.34).

Para o autor citado, a denominação Educação de Jovens e Adultos pode enquadrar-se, perfeitamente, na expressão Educação de Adultos (EA), pois considera adultos os jovens que frequentam essa modalidade de ensino, dada a sua vinculação ao mundo do trabalho.

Falo de “jovens e adultos” referindo-me à “educação de adultos”, porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que freqüentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores (GADOTTI, 2000, p. 31-32).

Para ele, a Educação de Adultos é uma concepção particular da Educação Popular, separada em duas tendências: uma maniqueísta, que não admite a parceria com o Estado, por ver nesta a cooptação e manipulação, além de contrário à participação e à emancipação, elementos-chaves da Educação Popular; outra integracionista, que propõe a colaboração entre Estado, igreja, empresariado, sociedade civil. Essa última pode, ainda, ser subdividida em duas: uma defende a simples extensão da escola das elites para a população (PAIVA, 1984); outra defende a escola pública com caráter popular (GADOTTI, 1994).

Gadotti (2000) apresenta, também, como parte do cenário do grande número de paradigmas que influenciam a Educação de Adultos, algumas classificações de educação como a de classe, a popular e a do sistema. Afirma que essas distinções existem, mas não se separam mecanicamente. Recorda Carlos Rodrigues Brandão (1984), para dizer que a Educação do sistema conduz à reprodução do poder dominante, mas, em sintonia com as análises gramscianas, reconhece que o Estado é contraditório, é força e é consenso.

Ao referir-se à Educação Popular, Luiz Eduardo Wanderley distingue, na história recente do Brasil, três direções. A primeira, “[...] com a **orientação de integração**, uma educação instrumental, entendida como popularização da educação oficial sob hegemonia das classes dominantes.” A segunda, “[...] com a **orientação nacional-desenvolvimentista**, que visava a implantação de um capitalismo autônomo, nacional e popular.” A terceira, “[...] com a **orientação de libertação**, que criticava a ordem capitalista e exigia mudanças estruturais profundas.” (1994, p. 61-64, grifos do autor).

Os suportes teóricos utilizados por Gadotti (2000) para discutir os problemas da Educação de Jovens e Adultos remontam a década de 1980. Nesse período, prevalecia uma visão dualista, ou se era contra ou a favor do capitalismo, restando aos que fossem contra a alternativa do socialismo, conforme ensinavam os manuais do marxismo.

A história de todas as sociedades existentes até hoje é a história da luta de classes.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, têm permanecido em permanente oposição uns aos outros, envolvidos numa guerra ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária de toda a

sociedade, ou pela destruição das duas classes em luta (MARX & ENGELS, 1987:102).

Apesar de terem-se ensaiado, na metade do século XX, algumas interpretações do mundo, as quais negavam a visão racionalista, idealista e progressista da história, prevaleceu no Brasil, até os anos de 1980, a influência da racionalidade, como requisito indispensável à libertação da humanidade de seus alçozes. Nessa visão, não se concebiam incoerências. Sendo assim, numa sociedade de classes, onde uns são explorados por outros, era óbvio pensar o mundo dividido entre os bons e os maus, os pobres e os ricos, os dominantes e os dominados, os justos e os injustos, o opressor e o oprimido, o que sabe e o que não sabe, a Direita e a Esquerda. Nesse mundo dual, a educação, também, só tinha dois lados: ou servia à liberdade ou à escravização das pessoas.

A idéia de um mundo feito por dois lados encontrava eco, também, na literatura, nos currículos escolares, nos meios de comunicação e nas religiões, que difundiam a existência de um mundo polarizado, onde a pessoa ou era boa ou era ruim, ou se era do certo ou se era do errado. As igrejas reforçavam essa dualidade com a difusão da crença de não se poder servir a dois senhores e pela antítese estabelecida entre vida e morte, luz e escuridão, céu e inferno, Deus e diabo, patrão e empregado, cabendo às pessoas ou à sua prática o enquadramento de pertencer a uma ou a outra facção. A dualidade perpassou os conceitos relacionados com a educação e com a política.

Além disso, vale relembrar mais uma vez que, de 1964 a 1985, o Brasil viveu sob o governo dos militares, uma ditadura que não permitia a organização popular e agia a favor de grandes empresas nacionais ou estrangeiras – o que reforçava, ainda mais, a noção de que se defende ou uma classe ou outra. A ação do Estado desfavorável às classes populares fomentou, ainda mais, uma visão bifurcada do mundo: ou se era dominante ou se era dominado. Para enfrentarem a dominação dos dominantes, os dominados teriam que se reconhecer dominados, ou seja: fazia-se necessário construir uma identidade de classe que unisse e reunisse os setores economicamente desfavorecidos, sem a qual haveria menos possibilidades de resistência ou contestação à situação socioeconômica e política daquele momento.

Sabe-se que, desde Marx, muitos dos problemas de ordem social que afetam as camadas populares decorrem das estruturas da própria sociedade e da forma como a sociedade se conduz politicamente. A construção de uma identidade de classe, na visão de Hartmut Kärner, é de fundamental relevância para o processo da luta popular.

O indivíduo isolado pode reconhecer sua opressão, impotência e incapacidade, mas estas só podem ser superadas num processo de reflexão e organização entre iguais, com os que vivem a mesma realidade e interpretam da mesma maneira. Os pobres são iguais em face da sua capacidade comum de reprodução, mas só podem chegar a uma opinião unificada mediante um trabalho de conscientização a mais longo prazo, através de experiências comuns de auto-organização. Esse processo é acompanhado da possibilidade de desenvolvimento de um processo de politização que permite reconhecer o caráter de classe dos estados capitalistas (KÄRNER, 1987, p.26-27).

A noção da importância da consciência de classe, desenvolvida pelo marxismo, para a luta e organização popular em prol da melhoria de suas condições de vida, fez com que muitos estudiosos vissem nisso o principal objetivo da educação destinada aos setores populares. É decorrente dessa vista a recomendação feita à EJA para se enquadrar, cada vez mais, como prática de Educação Popular.

O fato de ser a EJA destinada a pessoas que tiveram negados seus direitos – em sua maioria, pertencentes a setores desprivilegiados pelo capitalismo – levou muitos estudiosos à convicção de que ela deveria ter uma práxis direcionada à organização política dos sujeitos envolvidos, com vistas à promoção de mudanças sociais. Neste sentido, o que hoje se denomina analfabetismo apontado como um problema para as nações é, incontestavelmente, a expressão da desigualdade social; por isso, não há como discordar de Moacir Gadotti, que afirma: “O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas” (GADOTTI, 2000, p.32).

As discussões a propósito da Educação de Jovens e Adultos permearam, também, o campo da Educação Popular, modalidade educativa que, em termos conceituais, também, até o presente, não goza de consenso. Por ser popular, muitas vezes, difundiu-se a idéia de ser ela aquilo que é destinado às camadas populares, ou algum produto de qualidade inferior que pode ser adquirido a baixo preço e por

qualquer um. Na visão de Chauí (1987), a noção de ser acessível a qualquer um não é suficiente para a definição do que possa vir ser popular. Para ser popular, a Educação terá de se deixar ser expressão das camadas populares. Para esta autora, as camadas populares são dotadas de expressão própria, não sendo nem cultura ao lado nem ao fundo da “cultura dominante”, mas expressão de classe: “As classes sociais se constituem como tais pela elaboração prática e teórica, explícita ou implícita, de suas divergências, de seus antagonismos, de suas contradições.” (Chauí, 1987, p. 24). Para Sales (1999), a Educação, para ser popular, não basta ser dirigida às camadas populares. É necessário envolver as populações na decisão e elaboração do rumo do seu ato educativo. Para Freire é preciso ser práxis, compromissada com mudanças sociais. Na visão de Wanderley (1994) e na de Rodrigues (1999), ela deve ser capaz de realizar a promoção humana e a melhoria das condições de vida dos envolvidos. Em outros termos: assim como na Educação de Jovens e Adultos, não existe Educação Popular sem sua marca política. Esta atua em prol da manutenção ou da quebra de hegemonia de certo *status quo*.

A Educação Popular, na sua dimensão política, recebe influências das diversas correntes atuantes na organização popular. Liga-se aos debates sobre a organização política da população e aos rumos da política nacional, confundindo-se com o momento histórico em que se realiza. Pela sua vinculação aos setores menos favorecidos da sociedade, ela, ao longo da História, costuma não ser uma modalidade de educação priorizada pelas elites econômicas. Mesmo nos anos de 1940, quando foi tratada como prática extensionista de educação agrícola (WERTHEIN, 1985), sua efetivação foi resultado do esforço de grupos ligados à esquerda.

Os acontecimentos da segunda metade dos anos de 1980 e os da década de 1990 alteraram os rumos da produção teórica com referência à Educação Popular. A queda do muro de Berlim, o desencanto com o socialismo, o desenvolvimento das novas tecnologias que repercutiram no ritmo de vida das pessoas e alteraram a rotina no mundo do trabalho trouxeram a necessidade de revisão de alguns conceitos e teorias sobre o funcionamento e rumos da sociedade e obrigaram emendas aos padrões de educação pensados para as populações.

Na última década do século XX, no campo específico da Educação e no das Ciências Sociais, promoveu-se a descrença dos grandes discursos produzidos no século XIX e tentou-se a desmoralização do marxismo. Este foi o tempo do adeus aos

grandes heróis, aos grandes ideais, ao sonho de um grande futuro. O cotidiano passou a ser a referência e as próprias mudanças sociais foram transferidas para o plano do doméstico.

Em sintonia com o espírito pós-moderno, no início do século XXI, estabeleceu-se uma crescente cultura individualizante e se questionaram identidades estabelecidas a partir de coletividades. O sonho da grande revolução socialista foi abandonado. Agora as mudanças deveriam dar-se no cotidiano de cada um e em convivência com o capitalismo. Nessa nova realidade, conceitos, como os de classe social, povo ou outras generalizações não bastavam para definir o perfil de uma pessoa nem a gama de desafios de sua educação. Para a Educação Popular e para a Educação de Jovens e Adultos passou-se a exigir considerações às especificidades que demarcam as diferenças entre os indivíduos, sejam estas de gêneros, de etnias, de religiões, de preferências sexuais, de culturas regionais, entre outras marcas que particularizam a pessoa. O marxismo como método analítico, mesmo entre marxistas, passou a sofrer questionamentos.

A utilização do método marxista em qualquer dos vastos domínios das ciências sociais é plena de riscos; os principais não são os riscos da vulgata, mas o de não alcançar-se a saturação histórica do concreto, isto é, de não saber apanhar a multiplicidade de determinações que fazem o concreto (OLIVEIRA, 1987, p.9).

Essa nova conjuntura trouxe à Educação Popular a necessidade de trabalhar com a subjetividade humana, reconhecendo que a realidade como tal não existe; o que existe são as representações iminentes em cada um. Entrava em cena a diversidade de realidades presentes ao que se pensava unânime e a possibilidade de novos pontos de vista, o que parecia ser explicável, apenas, sob uma mesma ótica. Em verdade, estabeleceu-se o fim das certezas. Agora, nenhuma ciência sozinha estava autorizada a traçar explicações suficientes sobre a sociedade e suas facetas, nem mesmo a Sociologia. A necessidade de diálogos entre saberes se fazia iminente.

Naturalmente, ainda havia resquícios dos tempos em que a ciência se achava superior pelos métodos que utilizava para a obtenção do conhecimento e supunha ter a possibilidade de encontrar explicações para todos os fenômenos, naturais ou sociais. Nessa tradição, alguns tentaram encontrar, dentro de um determinado marco do conhecimento, o fio condutor, o elo, a lógica capaz de fornecer à nova

realidade as causas do comportamento humano e dos fenômenos sociais. Se para Marx a explicação da organização da sociedade se estabelecia a partir da objetividade estabelecida pelas relações humanas no processo produtivo, agora, para pós-modernos, a exemplo de Antonio Negri (1996), ela estaria nos processos de comunicação, sobretudo quando estes são auxiliados pelas novas tecnologias.

Ainda como parte desse novo momento, no campo da Educação, o avanço das tecnologias, presente a diversas áreas da vida social, trouxe a abertura de possibilidades pedagógicas. Nesse cenário, passou-se a dar ênfase às diferenças entre pessoas e aos ritmos distintos da aprendizagem de cada um. Em vez da defesa de um ensino pautado em aulas padronizadas, dadas à revelia dos distintos perfis ou da capacidade de assimilação de alunos em um todo coletivo, sugeriram-se ensinamentos dirigidos ao indivíduo. Com a difusão da informática, inclusive nas escolas, multiplicaram-se pesquisas no campo das tecnologias educacionais, destinadas a desenvolver programas que permitissem o aluno seguir, individualmente, seus estudos, apenas digitando comandos, às vezes pré-definidos, conforme regras da abordagem comportamentalista de ensino. Com o uso das novas tecnologias, enquanto se estimulavam as pessoas ao individualismo, difundia-se a importância de estratégias de ensino que promovessem interatividade. Combinava-se a essa lógica um princípio defendido por Paulo Freire: o de que a pessoa necessita deixar de ser objeto para se tornar sujeito no processo de sua própria aprendizagem. A defesa do uso de diversas mídias no ensino se pautava, também, no reconhecimento da presença delas ao cotidiano das pessoas, realidade que não deveria ser ignorada pela escola.

Essas novas discussões no campo educativo, somadas à quebra dos paradigmas que nortearam a Educação na segunda metade do século XX, influenciaram, outrossim, as concepções de Educação Popular e de Educação de Jovens e Adultos. Dessa vez, como componente educativo, no lugar da luta de classes, pensada como identidade coletiva, passou-se a estimular a iniciativa individual, discursada como participação social, entendida como vivência de direitos e deveres ou como exercício de cidadania. A escola, nesse momento, ante a importância da leitura e escrita nas sociedades do presente, tornou-se indispensável para todos e foi apontada como suporte para o acesso às competências cobradas pelo dinâmico

mundo contemporâneo: globalizado, tecnológico, mutante, pluricultural e pós-moderno.

Nessas circunstâncias, ao próprio ensino escolar, antes diretivo, copista, preso à reprodução do pensamento de autores consagrados ou de livros tidos como portadores da verdade inquestionável, foram cobradas as seguintes atitudes e valores: perder a linearidade; valer-se de diversas fontes de informação, incluindo, o uso das mais diversas mídias; ser interativo com o aluno, levando-o a ser protagonista na ampliação de seu próprio conhecimento; ser crítico, duvidando de tudo e de todos, buscando, a cada dia, novas verdades, novos confrontos, novos conhecimentos. Neste perfil, o professor, antes dono da verdade e portador de todo o conhecimento, passava a ser um aliado do aprendiz, no percurso da busca de sempre saber mais. Em outras palavras, o trabalho da escola ficou maior.

Entretanto, nessa ampliação do modo de ser da escola, na EJA, pouco se tratou da necessidade de articulação do trabalho escolar com as lutas sociais efetivadas pelos grupos e movimentos sociais populares. Isto reforça, assim, a nítida distinção entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, feita por Gadotti (2000). Parece, também, que a divisão da sociedade em classes sociais já é caso superado, restando agora à atuação escolar, inclusive na EJA, ampliar os modos e caminhos de obtenção de conhecimentos, entre os quais fica reservado para os educandos o aprender a aprender. Resta, ainda, o desafio individual das pessoas, para que sejam aceitas na sua cor, na sua cultura, na sua preferência sexual, na sua forma de ver e de viver o mundo.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Educação alternativa na sociedade autoritária”. In: PAIVA, Vanilda Pereira (org). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Um plano popular de educação”. In: DAMASCENO, Alberto [et al.]. **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. “Escola pública popular”. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994.

KÄRNER, Hartmut. “Movimentos sociais: revolução no cotidiano”. In: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo J. (org.). **Uma revolução no cotidiano?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas filosóficas e o Manifesto Comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

NEGRI, Antonio. “Infinitude da comunicação/finitude do desejo”. In: PARENTE, André (Org.). **Imagem máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Nova fronteira S.A., 1996.

OLIVEIRA, Francisco de. **O elo perdido**: classe e identidade de classe. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PAIVA, Vanilda Pereira. (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

RODRIGUES, Luiz Dias. “Como se conceitua educação popular”. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso & NETO, José Francisco de Melo. **Educação popular**: outros caminhos. João Pessoa: Ed. Universitária, 1999.

SALES, Ivandro da Costa. "Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar (alimentando um debate)". In: SCOCUGLIA, Afonso Celso & NETO, José Francisco de Melo. **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 1999.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. "Formas e orientações da educação popular a América Latina". In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

WERTHEIN, Jorge (org.). **Educação de adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PAULO FREIRE E O PET/CONEXÕES DE SABERES

Suelídia Maria Calaça¹¹¹
Luiz Carlos Madeiro de Souza¹¹²
Maria Elizabete Moreira Oliveira¹¹³

Introdução

O pensamento freiriano tem sido base teórica para muitas experiências educacionais no Brasil, dentro e fora das universidades. É a partir dela que o Projeto PET/Conexões de Saberes – acesso e permanência de jovens de origem popular à universidade – diálogos universidade-comunidade vem desenvolvendo suas atividades dentro da Universidade Federal da Paraíba.

A proposta acima referida foi gestada no Programa Conexões de Saberes que teve seu início com a oferta de um curso pré-universitário para jovens negros da favela da Maré no Rio de Janeiro. No ano de 2005, 33 universidades públicas federais adotaram o Programa Conexões de Saberes, entre elas a Universidade Federal da Paraíba. Naquele ano, o Projeto apresentado na UFPB organizou-se com 03 sub-projetos: dois cursinhos pré-vestibulares direcionados para alunos de origem popular (um no campus de João Pessoa, e outro no de Areia) e um sub-projeto que propunha ações voltadas para jovens de comunidades populares atuando com oficinas culturais, operacionalizados por alunos universitários de origem popular,

¹¹¹ Professora Dra. UFPB/CE/DME; Tutora do Projeto Acesso e Permanência de Jovens de Origem Popular à Universidade: diálogos universidade – comunidade.

¹¹² Graduado em Geografia da Universidade Federal da Paraíba - bolsista do Projeto Acesso e Permanência de Jovens de Origem Popular à Universidade: diálogos universidade – comunidade

¹¹³ Graduada em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - bolsista do Projeto Acesso e Permanência de Jovens de Origem Popular à Universidade: diálogos universidade – comunidade

orientados por professores com formação específica nas áreas de atuação demandadas.

O Programa tinha como filosofia e objetivos proceder a reflexões e ações que contribuíssem para fortalecer o protagonismo dos estudantes de origem popular na universidade mediante o apoio a formação acadêmica e política, a realização de ações em comunidades populares e o estímulo à produção acadêmica. O fato de possuir estes objetivos já assemelhava suas atividades com uma pedagogia de base popular, mas a influência tão forte de Paulo Freire não acontecia de forma consciente por aqueles que vivenciavam esta experiência.

Depois de muitos problemas de execução, no ano de 2010, o MEC transformou o Conexões de Saberes em PET/Conexões de Saberes por determinação do Governo Federal, através do Edital 09 MEC/SESU/SECAD.

A partir deste edital, a UFPB passa a ter 04 Projetos PET/Conexões de Saberes, entre estes o Projeto Acesso e Permanência de Jovens de Origem Popular à Universidade: Diálogos Universidade-Comunidade. O referido Projeto objetivou continuar o processo de inserção no ambiente universitário de estudantes de diferentes cursos de graduação (Licenciaturas em Física, Geografia, História, Letras - Língua Portuguesa, Letras - Língua Inglesa, Pedagogia, Química, Ciências Sociais, Ciências Biológicas e Engenharia Civil), originários de comunidades populares urbanas em experiências de ensino, pesquisa e extensão através da ação de lecionar em um curso pré-universitário gratuito para as comunidades locais. Neste sentido, a tendência era trabalhar gradativamente com alunos de licenciatura, cuja preocupação era contribuir com a formação de professores nas áreas específicas e posteriormente, na educação de jovens e adultos.

Diante do que se colocou, os desafios têm sido frequentes. A questão que sempre se apresenta é como superar ou minimizar os limites da escolarização destes jovens com vistas à formação de um educador comprometido e consciente de seu trabalho educativo, em alinhamento com os princípios da educação popular.

O pensamento freiriano se fazia presente de forma não explícita nas primeiras experiências do Projeto. Insistíamos em selecionar alunos para fazer o curso pré-universitário com um perfil identificado com os da Educação de Jovens e Adultos, qual seja, trabalhadores com um histórico de dificuldades no processo de

escolarização. O perfil a qual nos referimos está posto por Khol (1999), cujas características dos jovens e adultos são:

- condição de não criança;
- migrantes para grandes metrópoles, provenientes de áreas rurais empobrecidas;
- trabalhadores – não qualificados;
- analfabetos ou com baixo nível de instrução escolar;
- não é o estudante universitário;
- filhos de trabalhadores rurais;
- busca a escola tardiamente;
- excluídos da escola;
- pertencentes a determinados grupos sociais – as classes populares.

A partir da experiência com o público jovem e adulto trabalhador no Curso Pré-universitário, várias possibilidades de aproximação com o pensamento de Paulo Freire foram sendo acontecendo. Algumas questões reflexivas sobre a EJA, começaram a balizar a prática.

As ações gradativas do grupo levaram a compreensão de que a Educação de Jovens e Adultos designa uma área de conhecimento que possui um arcabouço teórico-metodológico construído a partir da Educação Popular, na perspectiva de que esta poderia ocorrer também na escola pública, como afirma Carlos Rodrigues Brandão (2009) no momento em que advoga que esta pode ocorrer também dentro de um ambiente formal de educação, contanto que mantenha suas características básicas, quais sejam: colocar-se como uma educação de resistência e de empoderamento das classes populares.

Daí as experiências escolares do grupo passaram a ser refletidas como possibilidades de educação popular, cujo maior desafio foi perceber na escola pública um espaço de emancipação dos sujeitos aprendentes, apesar da realidade escolar negar isto cotidianamente, Para Esteban:

Na América Latina, nos países cujos modelos políticos e econômicos se pautaram pela ideologia desenvolvimentista, a escola, principalmente a escola pública, teve como um de seus principais objetivos, junto às classes populares, prepará-las para o mundo do trabalho, garantindo uma força de trabalho minimamente educada, além de inculcar e difundir a ideologia

liberal de acesso e de democratização do conhecimento.(2013, p.291)

Percebe-se que a existência da Educação Popular nas escolas públicas fica prejudicada pelo formalismo no sistema de ensino e a formação dos professores da educação básica nas licenciaturas de ensino superior que não politiza os sujeitos em formação. Neste sentido, uma das atividades do grupo que é a leitura e discussão de textos com temas pertinentes ao desenvolvimento do Projeto, passou a priorizar leituras e autores que refletem sobre a Educação Popular.

Na atual proposta do Projeto, busca-se inserir os estudantes de graduação oriundos de comunidades populares urbanas em experiências de ensino, a partir dos conhecimentos específicos do seu curso de licenciatura. Assim, saberes advindos da Educação Popular foram mobilizados para uma prática coerentes junto ao público da EJA. Como atividades de extensão no ano de 2012, o Projeto organizou e executou um curso Pré-universitário para jovens de origem popular que funcionou na Escola Municipal Lions Tambaú, no horário de segunda a sexta-feira, das 19h às 22h, no bairro dos Bancários.

Já no ano de 2013, optou-se por oficinas de conteúdos para o ENEM em 03 escolas da rede pública: O Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC Damásio Franca, em Mangabeira, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio D. José Maria Pires no Bairro das Indústrias e o Centro Profissionalizante Deputado Antônio Cabral - CPDAC, no Valentina de Figueiredo. No entanto, esta última unidade escolar não recebeu as atividades do Projeto, pois estava passando por uma reforma física. Na universidade foram realizadas oficinas de formação com professores da UFPB e grupo de estudo sobre a Educação, focando a EJA e o Ensino Médio.

Como atividade de pesquisa, neste ano de 2013, foram coletados dados sobre o acesso de jovens de origem popular a universidade. O campo investigado foi a escola pública, a partir de informações adquiridas em quatro unidades escolares da rede estadual de ensino do estado da Paraíba, localizadas na grande João Pessoa, a saber: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Enéas Carvalho, situada no município de Santa Rita- PB (bairro Centro) e demais escolas localizadas em João Pessoa, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Médici (bairro Castelo Branco), Centro de Aprendizagem Integral da Criança - CAIC Damásio

(bairro Mangabeira) Franca Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom José Maria Pires (bairro das Indústrias).

Os critérios de escolha destas escolas foram oriundos das preocupações do Programa Conexões de Saberes, quais sejam: escolas públicas, em territórios vulneráveis, com um número significativo de estudantes pobres. Para a equipe de trabalho também foi importante selecionar escolas que não estão normalmente no “circuito universitário” ou seja, lugares que mantém pouca ou nenhuma relação com a universidade, seja por sua localização ou por sua identificação como lugares perigosos.

Os sujeitos investigados foram jovens de origem popular e alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Assim, o instrumento de coleta de dados (questionário com questões abertas e fechadas) colocou elementos importantes para se compreender os variados e complexos motivos pelos quais a maioria dos jovens de origem popular está fora do ensino superior.

Este instrumento, elaborado pelo grupo, foi dividido em três partes:

1. Dados gerais
2. Dados sobre a aprendizagem
3. Dados sobre o acesso ao ensino superior

A quantidade de questionários coletados foi de 243 (duzentos e quarenta e três).

Já as questões sobre a aprendizagem traziam a necessidade de identificar o número de alunos repetentes e o motivo desta repetência, as condições de estudo na escola, o desempenho dos/as professores/as, a disposição do/a aluno/a para estudar, suas dificuldades com as disciplinas escolares, a qualidade dos materiais didáticos.

O instrumento de coleta de dados foi aplicado a todos os alunos que estivessem presentes na escola. Desta forma, chegamos aos seguintes quantitativos:

Quantidade de aos/as alunos/as do Ensino Médio (3º ano) que responderam ao questionário

Manhã	Tarde	Noite	Noite (EJA)	Total
75	62	51	55	243

Quanto aos objetivos da pesquisa, buscamos identificar as perspectivas desses jovens com relação ao acesso ao ensino superior. Neste percurso, a equipe almejou identificar questões relacionadas à prática educativa do Ensino Médio nas escolas que facilitam ou viabilizam este ingresso.

No que respeita aos objetivos preocupados com a prática educativa do Ensino Médio, estes se voltaram para a qualidade do ensino oferecido não apenas no chamado “ensino regular”, mas também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, identificando elementos de entraves e possibilidades no processo de escolarização desta modalidade de ensino.

Objetivou-se ainda traçar um perfil do/a aluno/a do ensino regular e da EJA, bem como questões relativas a sua aprendizagem, indagando sobre as disciplinas cursadas e sua condição de aprendizagem.

Como metodologia de pesquisa, a equipe se utilizou dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa. Entendemos que este método de análise é o mais apropriado para a investigação na área de educação, pois aplica-se a um fenômeno social, que em nosso caso é o acesso de jovens de origem popular ao ensino superior. Para nós, um fenômeno requer um tratamento complexo, amplo e diversificado, contrário a um tratamento quantitativo dos dados obtidos. Quadros e dados são necessários, mas aparecem como complementares à argumentação, não sendo o objetivo desta. Além disto, as pesquisas qualitativas podem servir para refletir sobre um contexto econômico e social para além dos números.

No ano de 2014, o pensamento de Paulo Freire tornou-se definitivamente a opção metodológica para as atividades do Projeto. Desta feita, os alunos bolsistas e voluntários começaram uma experiência na Educação de Jovens e Adultos na escola formal, a que denominamos de estágio de vivência. Pois este se difere de um estágio curricular no que respeita a participação dos/as os graduandos/as. Nesta prática, os bolsistas e voluntários foram para as escolas públicas, estudando e refletindo sobre a EJA a partir do grupo de estudo, apresentaram relatório destas atividades e refletiram conjuntamente sobre esta vivência. Esta atividade tem como objetivo contribuir com a formação de professores dos cursos de licenciatura da UFPB, a fim de proporcionar uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de ensino

aprendizagem da EJA. Ou seja, nos cursos de graduação em licenciatura não existe a obrigatoriedade de estágio no ensino da EJA (salvo o curso de Pedagogia em uma de suas áreas de aprofundamento), havendo apenas a exigência de um único estágio, no qual o aluno não tem a oportunidade de vivenciar uma experiência específica com esta modalidade de ensino.

A contribuição desta experiência na formação docente é ímpar e significa uma participação de um processo semelhante ao que Freire aponta como reflexão crítica sobre a prática:

Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (1996)

A prática docente introduz esse aluno no universo da modalidade de EJA, trazendo à tona, durante a experiência, suas próprias inquietações quanto a modalidade, inclusive o fato de reger aulas, onde pode desenvolver metodologias ativas que considere mais adequadas as aprendizagens dos alunos, podendo avaliá-las como favoráveis ou não ao desenvolvimento cognitivo. Também a partir desta experiência, o licenciando entra em contato com a realidade da sala de aula, tomando este conhecimento como base para sua futura atuação profissional no campo da EJA, de forma consciente e coerente. Esta experiência é realizada pelos alunos bolsistas e voluntários do PET- Conexões de Saberes. A escola a qual deseja desenvolver a atividade deve oferecer a Educação de Jovens e Adultos e o contato com a direção escolar faz-se mediante a apresentação de uma carta escrita e assinada pela professora tutora do Projeto. A importância desta ação é refletida por uma bolsista do projeto em seu relatório de atividades:

(...) deparamo-nos com professores (as) desmotivados (as), planejamentos de aula infantilizados para uma educação que tem como público alvo os jovens e os adultos, salas de aulas esvaziadas e estudantes que aparentam querer aprender, mas que, no entanto, não encontram uma finalidade para estarem naquele local após um dia exaustivo de trabalho. Essa experiência foi fundamental para que pudéssemos demarcar o nosso olhar sobre a EJA, sobre a atual condição em que se encontra essa modalidade de ensino no Brasil, atribuindo assim o estudo da teoria e a vivência da prática, entendemos então que a teoria pode demonstrar como a prática

pode ser realizada, contudo a prática nos faz ver e sentir que é necessário apostar em um outro jeito de se fazer educação, que cada indivíduo presente em sala possui necessidades e realidades distintas, a subjetividade de cada um (a) deve ser respeitada e compreendida, fazendo-nos distinguir nos atos dos (as) educadores (as) a educação bancária da educação libertadora apresentadas por Paulo Freire. (Tays de Sousa Santos – aluna bolsista do Projeto)

O desenvolvimento da atividade ocorre em 03 etapas, a saber: observação, participação e regência de aulas.

Na primeira fase da prática educativa, o aluno irá apenas observar por 03 horas/aulas o processo de ensino aprendizagem desenvolvido pelo professor colaborador. Neste momento é necessário que ele anote tudo e comece a refletir sobre o ensino aprendizagem da EJA que acontece no âmbito escolar.

Num segundo momento, o aluno bolsista irá participar por 03 horas/aula das atividades desenvolvidas em sala, passando a inteirar-se mais ativamente da dinâmica das aulas.

Finalmente ocorre o processo de regência de aulas pelo discente do projeto. Este momento exige uma intensa preparação e acompanhamento por parte da professora tutora no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento das aulas ministradas.

A ideia é a partir disto, elaborarmos projetos de pesquisa na área de EJA para investigarmos e propormos modificações para a prática educativa nas escolas públicas.

Das atividades que desenvolvemos até o presente momento, reflexões importantes sobre a Educação de Jovens e Adultos puderam ser feitas pelo grupo, tais como:

- é imprescindível para o processo de aprendizagem destes educandos considerar as especificidades deste público, destacando o fato de serem pessoas historicamente excluídas da escola pública;

- é necessário levar sempre em consideração as peculiaridades cognitivas dos que aprendem; conhecer e partir de seus conceitos espontâneos e implícitos para gerar as adequadas contradições ou conflitos cognitivos capazes de obrigar cada estudante a substituir ou reconstruir suas ideias para enfrentar os novos desafios que os envolvem. (Santomé:1998, p.43);

- o educador precisa proporcionar um ensino que incida sobre o que o jovem e o adulto ainda não sabem, mas que deve responder aos desejos, interesses e motivos que são históricos e sociais, são criados pela sociedade em que vivem e por tudo que acontece ao seu redor;

- a qualidade do saber construído em sala de aula contribui decisivamente para a qualidade da participação, da tomada de decisão, por fim, do grau de autonomia de um povo. E é justamente este grau de autonomia que se coaduna com educação popular que deve fazer parte das estratégias de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos.

Daí refletimos que existem princípios teóricos e metodológicos da EJA que não dialogam com o ensino que se apresenta na maioria das escolas públicas, quais sejam: a pedagogia progressista (libertadora, libertária ou crítico social dos conteúdos) e a aprendizagem significativa.

A pedagogia progressista é aquela que para Santomé compromete-se com:

(...) levar sempre em consideração as peculiaridades cognitivas dos que aprendem; conhecer e partir de seus conceitos espontâneos e implícitos para gerar as adequadas contradições ou conflitos cognitivos capazes de obrigar cada estudante a substituir ou reconstruir suas ideias para enfrentar os novos desafios que os envolvem." (1998, p.43)

Neste sentido, a pedagogia progressista deve proporcionar um ensino que incida sobre as condições concretas para a criação de novos motivos que são, em primeiro lugar, que o adulto tenha oportunidades de experiências diversificadas para que possa vir a fazer delas atividades carregadas de sentido; essas experiências precisam ser postas de forma tal que o envolva inteiramente em sua realização.

Assim, a aprendizagem significativa ocorre quando os conhecimentos científicos trazidos pela escola entram em contato com os chamados conhecimentos espontâneos (aqueles construídos no cotidiano dos educandos e anteriores a experiência escolar) de forma não arbitrária, não obrigatória, mas a partir de interesses e motivos criados no adulto pela escola. Esta relação entre os diferentes tipos de conhecimentos (científicos e espontâneos) não pode ser marcada pela arbitrariedade hierárquica onde desvaloriza-se o saber do aluno (advindo de suas experiências cotidianas, classificado de senso comum) e supervaloriza-se e o saber

escolar, do professor (científico, metódico, sistematizado). Pelo contrário, essa relação deve ser dialógica, de acordo com o conceito definido por Paulo Freire:

“A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* no mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro não há saberes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. (1987, p.81)

Finalmente, identifica-se que a equipe do Projeto Acesso e Permanência de Jovens de Origem Popular à Universidade: Diálogos Universidade-Comunidade tem experimentado a força da pedagogia freiriana em suas ações, principalmente através da atuação de seus alunos e professor, sustentados pela característica de grupo (sujeitos oriundos das classes populares) e pela compreensão conjunta de que a Educação Popular é a forma mais digna de desenvolver na Educação de Jovens e Adultos o processo de ensino aprendizagem na escola pública formal.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e livraria Paulo Freire, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. Educação como prática para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESTEBAN Maria Teresa. Educação Popular e escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo R. e ESTEBAN Maria Teresa (orgs.). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DIÁLOGOS E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Lígia Isídio Alves¹¹⁴

Introdução

A Aprendizagem Significativa é uma temática que acompanha a educação moderna. Um dos teóricos que se dedicou a aprofundá-la foi David Paul Ausubel (1918-2008), considerado um cognitivista que buscou demonstrar que a aprendizagem pode ir além da aprendizagem mecânica e memorística. Para ele, o aprendiz reúne os dados já conhecidos com outros advindos de novos estudos. Na aprendizagem significativa, o aprendiz constrói seu conhecimento. Esse processo solicita um esforço de unir de maneira não arbitrária e não literal o novo conhecimento com o já existente na estrutura cognitiva. A aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação cognitiva entre o conhecimento prévio adquirido ao longo das experiências vividas pelos educandos e o novo conhecimento, sejam estes escolares ou não.

Este estudo concentrar-se-á na observação das teorias de estudiosos sobre a educação, com vivências de operários da construção civil. Fazemos isso, baseados em Paulo Freire (2011) que prega a prática do diálogo sem hierarquias de saberes, para uma melhor compreensão da realidade, neste processo, consideraremos as contribuições trazidas por Vygotsky, sobre as zonas de desenvolvimento proximal, no universo da sala de aula.

¹¹⁴ Mestrado em Educação – Linha Educação Popular PPGE/UFPB - ligia.isidio@gmail.com.

Buscamos com esse trabalho, refletir o princípio da Aprendizagem Significativa compreendendo o percurso da aprendizagem adquirida pelos educandos do Programa de Extensão Universitária “Escola Zé Peão”, verificando a contribuição e a importância da Escola Zé Peão para os operários educandos, e localizando os fatores mais significativos da escola para aprendizagem dos operários.

Além de registros e observações da prática pedagógica também dialogamos a partir de grupos focais, com operários que frequentam a Escola Zé Peão. Escolhemos como instrumento de coleta de dados, a técnica de Grupo Focal que se caracteriza por “trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema”. (CRUZ NETO, O. *et al*, 2002, p. 5).

Discussões

Vygotsky enfatiza que os processos de aprendizagem são sócio-históricos. Quanto a isso, Oliveira (1997a, p.57), destaca: “o termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas”.

Por esse caminho, para Vygotsky (1998, p.110) “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

Nesta direção, vale explicitar as diferenças entre o aprendizado adquirido fora da escola e o escolar. O aprendizado não escolar compõe-se de conhecimentos não sistematizados, atrelados a concepções do senso comum. Já o aprendizado escolar sistematiza os conhecimentos e pode acrescentar elementos novos, e estes podem ampliar o conhecimento dos sujeitos que fazem parte do processo.

Além disso, identificamos que o aprendizado cria zonas de desenvolvimento proximal, despertando processos internos de desenvolvimento, que se movimentam por meio da interação e cooperação com pessoas do ambiente social de vida. Isso porque aprendizagem é interação, é um ato em ação que ao ser internalizada se modifica constantemente.

Ao estudarmos a Teoria da Aprendizagem Significativa defendida por Ausubel (1918-2008), nota-se que na aprendizagem significativa, o aluno consegue ligar os conceitos, ou seja, o conhecimento ainda se encontra em processo de construção e o novo conteúdo relaciona-se com o que já é conhecido pelo aluno. Já na aprendizagem memorística o conteúdo é arbitrário, solto, e o aluno não consegue relacionar o novo conhecimento ao que já sabia anteriormente.

Nesta perspectiva, Ausubel pontua duas condições fundamentais que colaboram para que ocorra a aprendizagem significativa. Em primeiro lugar, o aluno precisa estar disponível a aprender: se o indivíduo optar por decorar (memorizar) o conteúdo de forma aleatória, a aprendizagem será mecânica. Em segundo lugar, o conhecimento novo (conteúdo escolar) desenvolvido deve ser significativo para o aluno, de forma que este conteúdo se integre na estrutura cognitiva, estabelecendo uma relação lógica ou essencial com as ideias prévias já existentes na mente daquele que aprende.

Resultados da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no âmbito do Programa Escola Zé Peão que atende operários jovens e adultos, grande parte oriundos da zona rural, do interior do Estado da Paraíba que moram em alojamentos das empresas da construção civil, com escolarização incompleta ou com baixo nível de escolaridade.

A pesquisa se deu em três canteiros de obras onde existem salas de aulas da Escola Zé Peão ao longo de dois anos. Participaram da pesquisa dezoito educandos os quais que frequentavam as salas de aula nos dias em que realizamos as visitas.

Dos 18 operários entrevistados, 4 deles têm de 25 a 29 anos de idade, e os demais têm entre 31 e 57 anos. Quanto a profissão, 7 deles são ajudantes de pedreiros, 6 são pedreiros, e os demais se dividem em betoneiro, guincheiro, operador de máquinas, armador de ferro e carpinteiro. No que se refere ao estado civil, 13 deles são casados, 4 são solteiros e 1 é divorciado. Em relação à quantidade de filhos, 9 informaram ter filhos, 4 informaram não ter e 5 não informaram. Dos entrevistados, 5 são de Mogeiro, 2 de Alagoinha, 2 de Mari, 2 de Mulungu e os demais são de Sobrado, Sapé, João Pessoa, Capim de Mamanguape, Fagundes, Gurinhém e Juarez Tavorá. Vale salientar que todos os entrevistados são do sexo masculino.

Perguntados se sentiam falta da escola, dezesseis educandos alegam que sentiam um sentimento muito intenso de necessidade da escola. Para alguns, a escola é um espaço que oportuniza aprendizagem do ler e escrever; para outros não saber ler é se sentir cego. Na maior parte dos casos quase todos os operários se sentem envergonhados por não dominarem a leitura e a escrita, mesmo assim, muitas vezes criam estratégias para viverem em um mundo que lhes que exigem a compreensão destes códigos. Neste contexto, dois educandos reconhecem que mesmo diante das dificuldades de se estudar após o trabalho pesado e cansativo da construção civil é interessante aproveitar a oportunidade oferecida pela Escola Zé Peão, pois ela permite estudar dentro do seu próprio ambiente de trabalho.

É comum entre os operários a prática de abandonar a escola para trabalhar sua sobrevivência, e a de sua família, deixando em segundo plano os estudos. Assim percebemos vários fatores pessoais e sociais que acabaram violando seus direitos educacionais.

Através das entrevistas do grupo focal, buscamos compreender a contribuição fornecida pela escola para as práticas cotidianas vividas pelos entrevistados. Diante desta questão, percebemos comentários negativos relacionados a escola, onde um dos educandos alega que na construção civil aprendem praticando e não estudando. Em contrapartida, outro sujeito nos mostra que no espaço de trabalho é possível aprender fazendo “construção é uma escola, quer queria quer não, mas é uma escola. Só basta você se dedicar aquilo ali”. (Educando do grupo focal 1).

Tomando como base essas questões, identificamos que todo o processo de ensino-aprendizagem dos educandos deve ser pensado e estruturado a partir de sua atividade prática, tendo em vista que é por meio do trabalho que o homem modifica o seu meio e através destas ações também se modifica. Nesta perspectiva, Carvalho (2000), nos diz:

Portanto, há que se utilizar a vivência do adulto no trabalho, o que lhe permitiu condições de sociabilidade e aprendizado específico de determinados conteúdos, com base para o ensino dos conteúdos regulares a serem aprendidos tornando a aprendizagem significativa para ele (CARVALHO; SENA, 2000, p. 102).

Freire (2011, pág. 31) nos atenta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sendo necessário que o educador da EJA, problematize as situações que

seus educandos levam para sala de aula, de forma que estes possam refletir sobre as contribuições que eles têm como indivíduos sociais que são capazes de colaborar e participar ativamente da construção e ampliação da aprendizagem.

Percebemos que apesar das atividades mencionadas não exigir declaradamente os domínios da leitura e da escrita, com a mudança das tecnologias mesmo em ambientes do campo havia nelas uma cobrança disfarçada de conhecimentos letrados. Eles percebem que atualmente as cobranças tem uma maior intensidade, até porque a conclusão do Ensino Médio não garante uma vaga no mercado de trabalho.

Nossa pesquisa se preocupou em desvelar o que os educandos aprenderam na escola de diferente, ou seja, qual foi a novidade, o novo aprendizado que a escola lhes traz ou trouxe. Através desse questionamento identificamos 15 educandos que antes de frequentar a Escola Zé Peão não conseguiam escrever seu próprio nome, mas hoje conseguem assinar seu nome; ler e escrever letras, palavras e até pequenas frases, e almejam aprender cada vez mais.

Após isso, analisamos que parte dos entrevistados apresentam dificuldades em sistematizar os cálculos matemáticos quando é fruto de situações escritas. Por outro lado, vale destacar o depoimento de uma pessoa que afirmou ter aprendido muitas coisas novas no ambiente escolar:

Eu mesmo, aprendi muitas coisas que eu não sabia. Na leitura e principalmente na matemática. A minha vontade de estar na escola é aprender matemática. É o que eu mais gosto é da matemática, e é o que mais me faz falta. (Educando do grupo focal 2).

Neste contexto, também identificamos conhecimentos resultado das experiências cotidianas dos sujeitos adultos, ou seja, um dos educandos assume a existência de aprendizagens adquiridas no seu dia a dia, no seu trabalho, na sua vida:

Na matemática eu sei somar, diminuir. Sempre fui bom, antes de vim para escola. Porque eu trabalho vendendo inhame, batata, milho, tudo do meu roçado. Até hoje. (Educando do grupo focal 2).

Diante do exposto, sentimos a necessidade em mostrar que esta ideia reforça o que Oliveira (1997a) nos traz acerca da aprendizagem, enquanto aquisição de

informações e habilidades, em contato com a realidade, a natureza e as pessoas que nos cercam. Portanto identificamos que a aprendizagem não é algo que se limita ao contexto escolar, pelo contrário, ela é adquirida por meio de nossas ações no mundo.

Na questão que busca entender como foi aprender algo novo na escola, ou como essa novidade apresentada pela escola entrou na vida dos educandos, eles mencionam que ao retornar a escola, conseguem lembrar pouco a pouco o que já havia estudado antes, e aprender novos conteúdos.

Essa prática de relacionar o novo conteúdo aos conhecimentos prévios de forma que este possa interagir com as informações contidas na estrutura cognitiva dos educandos reforça a concepção de Ausubel (2003) na teoria da Aprendizagem Significativa. Com isso, notamos que os educandos conseguem construir significados na medida em que são capazes de estabelecer relações “substantivas e não arbitrárias” entre o que eles estão aprendendo e o que eles já conhecem.

Perguntamos se os educandos conseguem utilizar o que aprenderam na escola em seu dia a dia. Mediante essa problemática, 17 educandos falam que usam diariamente em sua vida as aprendizagens adquiridas na escola e grande parte dos ensinamentos dos professores. Referente a essa questão, também identificamos que os conhecimentos matemáticos se fazem bastante presente na vida destes sujeitos. Sobre isso, eles dizem:

Se você aprender só uma matemática, de um a três, a cinco, você vai na rua e você sabe pegar um ônibus: 510, 507. Entendeu? Só de você aprender assim, na matemática de 1 a 10, você chega assim e sabe que é o 510. Aí você já vê o número 510. E o que você não sabia, você já sabe e usa lá fora. Mesmo uma numeração, se você aprende, quando você não sabe de nada, já ajuda (Educando do grupo focal 1).

Isso nos reforça as ideias de Ausubel (2003) em que o sujeito em processo de aquisição de aprendizagem se depara com novas informações e consegue construir caminhos, ligar, relacionar esse conteúdo que lhe é apresentado ao seu conhecimento prévio.

Sobre a questão anterior, um dos educandos apresenta uma opinião diferenciada: não consegue identificar a aplicabilidade dos conhecimentos

escolares, no seu cotidiano, e enfatiza que estuda apenas nos encontros em sala de aula .

Provocamos, junto com os educandos, uma reflexão sobre a participação dos educadores naquilo que os educandos aprenderam. Quanto a isso, os 18 sujeitos da pesquisa nos possibilitam identificar que a participação dos professores tem sido fundamental, tendo em vista seu apoio, incentivo, respeito, sabedoria em compartilhar seus conhecimentos e possibilitar a construção da autonomia dos educandos. Além disso, percebemos que o processo de mediação se faz bastante presente no desenvolvimento das práticas pedagógicas, reforçando a compreensão acerca do exercício da docência que Freire (2011) chama de “ensinar exige comprometimento”.

Neste contexto, vale destacar a fala de alguns educandos: um deles disse: “A maioria das coisas que a gente sabe hoje, a gente agradece aos professores”.

Isso nos lembra as colocações de Oliveira (1997a), fundamentada nas concepções Vygotskyanas acerca da necessidade da mediação que se faz presente nos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista que para ser desenvolvidas individualmente, de forma independente, sem auxílio – ou seja, permitindo que aquilo que se caracteriza como zona de desenvolvimento proximal – venha a se transformar em zona de desenvolvimento real . Isso dar ao sujeito capacidade de realizar sozinho, atividades que antes necessitava de auxílio para serem resolvidas. Neste processo, se faz necessária à mediação e interferência de terceiros – que neste caso, são os educadores –, aqueles que devem identificar e mapear as etapas intelectuais já atingidas por seus alunos, sejam, eles crianças ou adultos.

Acerca de como os educadores iniciam as aulas diante de um novo tema, os entrevistados relatam que ao trabalhar novos temas, os professores exploram o que os educandos já sabem sobre o tema e o que gostariam de saber. Caso eles já tenham conhecimento sobre o assunto em foco, devem socializar com a turma. Após essa socialização, geralmente são criados conceitos, complementando os conhecimentos prévios dos educandos. Constam em todas as aulas, registros escritos.

Isso nos recorda concepções freirianas acerca da dialogicidade e troca de saberes necessários no desenvolver das práticas pedagógicas:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2011, p. 83)

As práticas pedagógicas do Programa Escola Zé Peão desenvolvem variados níveis de atividades para seus educandos, na tentativa de atender as diversas necessidades de aprendizagem existente e se preocupa em trazer o contexto, a realidade dos educandos para o espaço da sala de aula.

Também buscamos compreender se os educandos conseguem utilizar seus saberes prévios para facilitar o entendimento dos assuntos trazidos pela escola.

No total, os conhecimentos adquiridos fora da escola têm contribuído para o entendimento destes assuntos que os educandos falam que os educadores trazem para sala de aula cotidianamente. De acordo com essa questão, os educandos confirmam que os conhecimentos já existentes em suas mentes ajudam muito no entendimento das coisas novas. Neste momento, um deles enfatiza que:

Sem eles, outros conhecimentos que a gente já tem, a gente num conseguia entender esses assuntos que o professor passou para a gente. Porque se fosse para a mente da gente tentar entender sem conhecer nada, num tinha como não. (Educando - grupo focal 2).

No geral, os conhecimentos, hábitos, comportamentos e atitudes que os educandos adquirem por meio das relações com o mundo, seja por agir, ouvir, ou perceber colaboram bastante com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, enfatizamos o que Salvador (1994) nos traz acerca do diálogo de diferentes saberes como uma prática favorável à aprendizagem significativa

A atitude favorável para a aprendizagem significativa faz referência a uma intencionalidade do aluno para relacionar o novo material de aprendizagem com o que já conhece, com os conhecimentos adquiridos previamente, com os significados já construídos (SALVADOR, 1994, p. 151).

Também notamos que a presença de rodas de conversas durante as aulas tem possibilitado uma troca de conhecimentos ingênuos e sistematizados e também a semelhança e as diferenças existente entre ambos.

Os educandos percebem a familiaridade, o diálogo entre as coisas, apesar do esquecimento e a falta de hábito de refletir que muita das vezes dificulta bastante à percepção das coisas, ou até mesmo a falta de oportunidade de conhecer o que para eles é considerado o “novo”. Um dos depoimentos reforça essa ideia “ o professor às vezes vem com muita coisa nova que agente acha que não sabe né? Mas, se a gente fala que não sabe, ele faz a gente lembrar. Lembrar o que a gente já fez”. (Educando do grupo focal 3).

Finalizamos nossas entrevistas perguntando sobre as coisas que eles aprenderam na escola; o que foi ou está sendo mais significativo; ou quais aprendizados adquiridos na escola podem ser considerados mais importantes para suas vidas.

Entre os 18 operários sujeitos da pesquisa, 14 dizem que o aprendizado mais importante foi conseguir assinar seu próprio nome em documentos, conhecer as ruas, os lugares por onde andam. Destacaram também o desenvolvimento da leitura, da escrita, podendo perceber a existência ou o excesso de letras, conhecer e juntar as sílabas e a sistematização dos códigos matemáticos.

Neste contexto, destacamos o depoimento de um dos sujeitos da pesquisa que enfatiza “a escola é importante para todos os seres humanos, porque [...] se você não tiver estudo não é ninguém na vida” (Educando do grupo focal 1). Reforçando a estas ideias Freire afirma:

Aprender e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, e o direito de expressar-se e expressar o mundo de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 2006, p.59).

Quanto a isso, finalizamos trazendo o seguinte argumento de um dos educandos “o importante mesmo é a pessoa estar na escola, mesmo estando na idade adulta e sentindo muitas dificuldades, com um tempo consegue enxergar sua desenvoltura na leitura e na escrita. Basta não desistir” (Educando do grupo focal 2).

Dessa forma, podemos deduzir que a aprendizagem tem significado para o aluno quando este consegue articular dados já conhecidos com as novas informações recebidas em seu processo de aprendizagem. Estes conhecimentos devem ser úteis as suas necessidades de vida. Portanto, para os operários, suas aprendizagens são frutos de interações sociais, e o acesso aos conhecimentos escolares possibilita uma formação que facilita suas relações com o mundo das letras, ascensão, reconhecimento social e sucesso profissional. Destarte, o significativo se faz ligado à sua vida cotidiana, e está relacionado às suas necessidades diárias.

Considerações Finais

Durante o nosso estudo, um dos pontos que mais chamou a atenção refere-se ao princípio de uma educação voltada para o povo, que deve ser desenvolvida por meio do diálogo com o povo. Essa prática de trocar saberes contribui para com a educação popular e colabora com a emancipação dos sujeitos educandos.

O diálogo é um dos meios necessários para a promoção de uma aprendizagem significativa. Esta última leva em consideração as aprendizagens que os educandos possuem, e apresenta novos saberes que não se fazem desligados de saberes anteriores. Nesse percurso a aprendizagem significativa se mostra como um saber a mais, capaz de ampliar a estrutura cognitiva dos educandos e sua rede de conceitos e saberes.

Esta pesquisa permitiu a verificação de que a aprendizagem dos operários é fruto de interações sociais. E o acesso aos conhecimentos escolares possibilita uma formação que facilita suas relações com o mundo das letras, reconhecimento e ascensão social, contribuindo com seu sucesso profissional. Portanto, a aprendizagem significativa se faz ligada às suas necessidades diárias e à sua vida cotidiana.

Um ponto bastante interessante da nossa pesquisa revela que, entre os operários, não há uma devida valorização das suas experiências. Tendem a valorizar os conhecimentos advindos da escola, encarados como conhecimentos formais. O conhecimento formal é reconhecido e valorizado frequentemente. Assim, compreendemos que as pessoas vão para escola porque buscam realizar algum

objetivo, sejam respostas ligadas ao seu autorreconhecimento, ou às suas atividades cotidianas ou de trabalho.

Promover uma aprendizagem significativa é parte de um projeto de educação com princípios libertadores. Formar homens conscientes, politizados, que percebem seu papel histórico e social perante o mundo só é possível tendo-se presente o próprio homem no processo educativo. É impossível ensinar liberdade, excluindo ideias, saberes, conhecimentos, experiências, vivências, oprimindo participações e ditando verdades.

É necessário que nós, educadores, possamos ter clareza da concepção social assumida pela escola e de nosso papel de educadores nas práticas pedagógicas. É preciso que passemos do desejo para a ação, tornando as atividades educativas em uma ocasião de formação cidadã.

Muitos se equivocam sobre a EJA, tida como uma atividade simples, que qualquer pessoa pode desenvolver, mas como educadora de jovens e adultos, digo que a EJA exige dos educadores competências específicas que são adquiridas através de estudos e de práticas refletidas; sugerem planejamentos, replanejamentos, sistematizações e considerar o educando como um parceiro do ato de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Tradução Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

CARVALHO, O. F.; SENA, V. K. **Fundamentos de Educação de Jovens e Adultos: módulo integrado I**. Brasília: SESI – DN, 2000.

CRUZ NETO, O. *et al.* **Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. In: **Grupo focal na pesquisa em educação**. 3/GT. VI ENCONTRO. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O USO PEDAGÓGICO DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ¹¹⁵

Maria Lúcia Gomes da Silva ¹¹⁶

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos é um campo fértil para debates e reflexões, por ser uma modalidade de ensino que desperta interesse de vários atores sociais, seja, sociedade civil, educadores, políticos e etc. Essa preocupação pela EJA, que culmina no desejo de torná-la uma modalidade de ensino de referência e excelência da educação básica brasileira, traz consigo a conflitante realidade de que, ainda, não se conseguiu alcançar o almejado: a oportunidade igualitária das classes populares usufruírem dos bens culturais construídos pelas sociedades. Infelizmente, as ações, até o momento, são tímidas e estão longínquas para concretização desse feito, porém não deixamos emudecer na peleja pela melhoria desta modalidade de ensino.

Elevar a categoria da EJA requer mudanças em várias instâncias, seja na política, em que seria necessário enxergar a EJA como uma modalidade de ensino, que necessita de políticas públicas efetivas e não compensatórias; seja no currículo escolar, em que há carência de reestruturá-los, incorporando novas práticas pedagógicas e educativas que contextualize a vivência dos frequentadores da EJA. E também na formação continuada, investindo no desenvolvimento das habilidades dos professores que estão militando nesta área.

¹¹⁵Este artigo resulta da dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação (UFPB), intitulado “O uso da imagem na prática pedagógica das educadoras de Jovens e Adultos na rede de ensino do município de João Pessoa/PB”, orientada pelo Prof. Dr. Erenildo João Carlos e defendida em Setembro de 2010.

¹¹⁶Graduada em Pedagogia (CE/UFPB) e Mestra em Educação (PPGE/UFPB). Professora - PMJP - luciagomesdasilva@bol.com.br

Buscar alternativas pedagógicas e educativas, no contexto da escola, que contribuam para o êxito da EJA torna-se um desafio constante no cotidiano dos especialistas e professores comprometidos com essa modalidade de ensino, principalmente no que diz respeito às metodologias aplicadas na sala de aula. Muitos desses profissionais expõem a carência e dificuldade de trabalharem, principalmente os conteúdos pedagógicos, de forma significativa e prazerosa. Às vezes a transmissão desses conhecimentos é limitada a linguagem estrutural, privilegiando em primeira instância o código escrito. Ou seja, outras formas de linguagens que poderiam ser consideradas no currículo da EJA são suprimidas, ou pouco valorizado, devido à inoperância e/ou desconhecimento do educador em se trabalhar na EJA as múltiplas linguagens, perpassando todas as áreas disciplinares do conhecimento.

Face o pressuposto de que a leitura do mundo implica o uso de múltiplas linguagens, entendemos que é preciso inserir uma pedagogia que utilize as imagens, principalmente as veiculadas pela cultura midiática. A pedagogia da imagem, utilizada na prática docente, será capaz de formar pessoas jovens e adultas sensíveis à leitura e à interpretação do mundo, de modo que conheça a realidade que a cerca. Apreciando esse aspecto, torna-se evidente a necessidade do uso das imagens nas salas de aula da EJA, como instrumento necessário à prática da leitura, dessa modalidade de ensino.

É nesta vertente que seguirá nossa proposta, enfatizando a linguagem da imagem como ferramenta capaz de intensificar a leitura dos jovens e adultos. Para tanto, pretendemos primeiramente situar o nosso leitor no universo da imagem, explicitando seus usos e significados nas relações humanas. Posteriormente, refletiremos o uso da imagem na prática pedagógica da escola, evidenciando a relevância da pedagogia da imagem, no ambiente escolar. Em seguida, iremos relatar uma experiência com uso pedagógica imagem, mostrando a possibilidade de contribuir com a leitura de mundo das pessoas jovem e adulta. Por último, traçaremos algumas considerações, ressaltando a significância de fomentar o uso da imagem na EJA, como meio de intensificar a aprendizagem e dinamizar as práticas cotidianas.

A imagem: usos e significados

É sabido que, a difusão da imagem tem registro anterior ao século XXI, desde a pré-história com os desenhos rupestres das cavernas, todavia, é na atualidade que ela chega ao seu clímax, o que demonstra a função mediadora da imagem entre homem e o seu meio. A intensa circulação da imagem na contemporaneidade é um fenômeno social de magnitude, pois o efeito dessa ocorrência incide diretamente sobre as práticas sociais do indivíduo, interferindo na sua cultura, nas suas preferências pessoais e coletivas, no seu estilo de vida e na sua conduta.

É observável que a imagem sempre esteve presente na vida humana, devido esse fato, ela se tornou objeto de investigação de várias disciplinas de pesquisa, como nos estudos da Mídia, da Semiótica, das Artes, das teorias sociológicas e outras. Esse estudo multidisciplinar sinaliza a variedade de significação do termo imagem. Para tanto, recorreremos aos escritos de Santaella e Nöth (2005, p. 15) para explicitarmos a definição de imagem, através da divisão de dois domínios:

O mundo das imagens se divide em dois domínios. O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e imagens cinematográficas pertencem a esse domínio. Imagens, nesse sentido são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos, ou, em geral, como representações mentais. Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese.

Compartilhando essa ideia, percebemos que as duas dimensões da imagem, o material e o imaterial trazem em seu âmago a categoria da representação¹¹⁷, a imagem como uma representação icônica da coisa, assinalada no mundo ou erigida no nosso pensamento, ou seja, a imagem é concebida como (re) apresentação de um objeto, em que se traduz simbolicamente, as práticas culturais e sociais dos indivíduos.

Ler o mundo através da imagem significa adentrar no aspecto cultural e explorar a leitura e a interpretação dessas imagens, percebendo que elas

¹¹⁷ A categoria da representação é explorada por Santaella, Lúcia e Nöth, Winfried. A IMAGEM. Cognição, semiótica e mídia. 4. ED. São Paulo: Iluminuras, 2005, p. 13-71.

representam signos e cultura de consumo na sociedade cercada por suas representações.

Santaella (1999) afirma que o homem é um ser de representações e que ele só conhece o mundo porque, de alguma forma, representa-o e só interpreta essa representação numa outra representação, o que o objeto do signo tem por função representar. Grosso modo, o signo representa algo para alguém, que por sua vez o interpreta, construindo para si o objeto a ser representado. Em outros termos, o signo é algo que tendo a função de representar a coisa está tomando o lugar do que se quer representar, indicando certa arbitrariedade neste processo. O humano para registrar ou representar sua relação com o mundo cria códigos e símbolos, que são convertidos em ideias, isto é, ele organiza esses signos de forma que represente algo, transmitindo noções e conceitos das coisas para ele e para coletividade.

A categoria da representação nos aponta para a complexidade e variação dos signos que são erigidos com o propósito de sustentar ideias sobre o mundo, defendidas pelo homem. E nessa perspectiva, a imagem enquanto signo representa alguma coisa, um objeto existente no mundo exterior ou produzido na mente humana, em que demanda conhecimento, análise e entendimento destes códigos, acionando no outro a capacidade e habilidade de depurar sua informação, seja no aspecto denotativo ou conotativo do ser da imagem. Essas imagens sígnicas indicam o trabalho, o lazer, a política, a cultura do indivíduo, isto é, sinaliza um processo de produção espacial e temporal, em que os signos materializados se apresentam de várias formas, cores, tamanhos e texturas, dando sentido as atividades sociais humanas, e assim, avançando na sociedade e conjeturando o paradigma de uma cultura visual.

Os signos são múltiplos e variados, porém, possuem uma estrutura comum, vinculando o significante ao referente e ao significado (JOLY, 2006). Assim, a imagem é considerada condutora do signo, carregando consigo um vasto repertório social com diferentes significados, mesmo que se trate de um único signo. A ambiguidade que permeia o signo: ter estrutura comum e possuir vários significados torna possível compreender o funcionamento da imagem-signo, que ganha uma qualidade semântica, possuindo vários significados a depender do interpretante e do meio social e cultural.

A escola frente à imagem e a mídia

No intento de alcançar sua proposta, que é a transmissão e apropriação dos conhecimentos, a escola lida com diferentes áreas do conhecimento como a História, a Linguística, a Geografia, a Artes e outras, que recorrem a imagem para falar do seu objeto, constituindo sua estrutura. Estas áreas são estimuladas e instigadas por imagens de diferentes naturezas, o torna um território a ser explorado pelos professores, em que eles poderão desenvolver metodologias buscando sua significação. A escola como espaço de mediação e produção cultural, é também, cenário social onde se efetiva a circulação de sentidos e significados produzidos pelas imagens.

O fluxo excessivo de imagem disseminada pelos diferentes espaços e contextos nos coloca diante de uma realidade escolar: o despreparo dos profissionais da educação para lidar com essa ferramenta na sala de aula. A instituição escolar precisa abrir o leque de oportunidades para trabalhar com as diferentes linguagens no ambiente da sala de aula, não restringir, apenas, a dimensão oral e escrita, e sim explorar sua riqueza expressiva, criativa e comunicativa, emitida principalmente pelas as imagens.

Fomentar essa reflexão no âmbito da escola denota avanço nas práticas pedagógicas, como também, instrumentaliza o aluno para fazer leitura crítica das imagens, porém, a escola está aquém a essa realidade social, resistindo a uma pedagogia da imagem. Morán, (Apud OROFINO, 2005, p. 67) expõe rigorosamente a postura da escola frente as imagens:

A escola desvaloriza a imagem e toma as linguagens audiovisuais como negativas para o conhecimento. Ignora a televisão, o vídeo; exige somente o desenvolvimento da escrita e do raciocínio lógico. (...). Não se trata de opor os meios de comunicação às técnicas convencionais da educação, mas de integrá-lo, de aproximá-lo para que a educação seja um processo completo, rico estimulante.

Apesar das tímidas iniciativas, já podemos vislumbrar experiências que contemplam o uso da imagem da escola de forma sistemática, pois há uma necessidade emergente de se trabalhar com as diferentes linguagens demandadas pelas novas tecnologias. Nutrir a cultura das diferentes linguagens e propiciar ao

aluno aprendizagens significativas deverá ser papel do educador, que oportunizará um diálogo com a linguagem imagem.

Giroux e McLaren propõem a pedagogia crítica da representação, assentada em ideais que possibilitam a leitura e a interpretações de imagens, desmistificando seu poder convincente, que nos leva a aceitá-las, mostrando o teor de sua mensagem e permitindo a construção de leitores ativos e críticos e, assim, desmembrando as múltiplas faces que mascaram a representação da imagem. Esses autores, Giroux e McLaren (1995, p.144), ratificam sua ideia, alegando o seguinte:

Uma pedagogia crítica da representação reconhece que habitamos uma cultura fotocêntrica, auditiva e televisual na qual a proliferação de imagens e sons eletronicamente produzidos serve como forma de catecismo da mídia, uma pedagogia perpétua, através da qual os indivíduos ritualmente codificam e avaliam os envoltórios que fazem nos vários contextos discursivos da vida cotidiana.

Considerando os aportes dos autores, a pedagogia crítica da representação denota perspectiva de desenvolvimento no espaço da escola, problematizando a regra de funcionamento e circulação das imagens advindas da mídia, tornando-se *locus* de contestação das estruturas discursivas que impõem a representação social. Os signos icônicos, que alicerçam as representações sociais poderão ser conhecidos decodificados e reconhecidos pelos alunos, desde que seja fomentada a pedagogia da representação na escola, pois ela fornece ferramentas a fim de desnaturalizar convenções ideológicas, pondo em xeque os conteúdos da mídia, tornando-os visíveis e abertos aos questionamentos.

Pensar no potencial humano e permitir que ele se desnude do véu da ignorância e rescinda o seu confinamento social, mobilizando saberes essenciais à sua vida e decifrando os signos da linguagem imagética é o que propõe Kellner (1995, p. 105), postulando a pedagogia crítica:

E assim precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedativas, cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender. A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens (...).

Kellner, em seus estudos sobre a leitura das imagens, sugere, no âmbito educacional, uma pedagogia crítica que viesse auxiliar o aluno nessa leitura da imagem. Ele argumenta que a cultura da imagem vai nos moldando, construindo socialmente os nossos *eus*, predeterminando comportamentos, experiências e linguagens.

No tocante aos alunos da EJA, por exemplo, o texto escrito é considerado referência nesta modalidade, porém, eles possuem uma bagagem de conhecimento oral sobre o mundo, que é marcadamente imagética, por isso a imagem torna-se um poderoso recurso pedagógico no processo de alfabetização e de letramento dessas pessoas, permitindo uma leitura das suas produções e do meio. Dessa maneira, os alunos poderão interagir com essa realidade e estabelecer um diálogo com as diferentes linguagens e imagens, podendo fazer uma apreciação sobre sua mensagem.

Desvelando a leitura da imagem

O ser humano vivência realidades que exigem comprovação ou explicação para que se obtenha satisfação ou compreensão de determinado fenômeno. Para ilustrar a ideia de que estamos defendendo: a necessidade de intensificar a leitura dos jovens e adultos pela mediação da imagem, é que mostraremos uma experiência na sala de aula da EJA, em que a imagem ganha visibilidade social, aguçando a leitura crítica dos alunos e enriquecendo a prática pedagógica dos educadores.

A experiência com utilização da imagem na sala de aula da EJA foi realizada na Escola Municipal Virginius da Gama e Melo, no município de João Pessoa/PB, ocorrido nos dias 27 e 26 de Maio de 2010. A experiência aconteceu na sala da EJA, com os alunos do Ciclo II, em que participaram 08 alunos, no primeiro dia, e 13 no segundo dia. Para que a experiência fosse realizada, pedagogicamente, propomos que a professora, da referida sala, planejasse suas ações e as socializasse conosco, de modo que, pudéssemos acompanhar cada passo. A professora, inicialmente, propõe trabalhar o conteúdo “violência na escola”, a fim de sensibilizar e conscientizar os alunos acerca da temática, pois havia ocorrências de violência na escola. O conteúdo atitudinal¹¹⁸, escolhido pela professora, demonstra que a mesma

¹¹⁸ O conteúdo pedagógico poderá ser classificado em: factual, conceitual, procedimental ou

teve a preocupação de escolher uma temática proveniente da necessidade dos alunos, pois segundo Freire os conteúdos pedagógicos devem está grávidos da realidade dos alunos.

Após a escolha do conteúdo a professora sistematiza as estratégias pedagógicas para abordar a temática, escolhendo a metodologia, os recursos e forma avaliativa. Pensada e organizada estes passos, então, tivemos o primeiro dia de experiência. No primeiro dia de experiência presenciamos a forma convidativa e motivadora que a professora acolhe os alunos para assistir um filme. Ela acolhe todos na sala de vídeo e anuncia que irão assistir ao filme “Professor profissão perigo”, do diretor Gérard Lauzier. Os alunos aceitaram a proposta com entusiasmos e recomendaram que a professora fomentasse a prática de assistir filmes na sala. Uma aluna enfatiza: “*Professora, a senhora poderia colocar sempre filme para a gente ver*”. Ao iniciar a aula a professora fez breve comentário sobre o filme, fornecendo algumas informações sucintas sobre a história, incentivando que todos assistam. No decorrer da exibição do filme, os alunos assistiram atentamente a história, interagindo com as cenas, comentando o enredo. Após exibição do filme houve um momento reservado para discussão e reflexão da história. Os alunos puderam comentar sobre exibição, relacionando a temática. O momento foi significativo à aprendizagem dos alunos, pois alguns expuseram as formas de violência praticadas na escola, no bairro e na sociedade, buscando identificar os fatores que impulsionam o fenômeno, as consequências deste ato e as possíveis soluções para poder banir essa prática.

E ainda, comprovamos o poder impetuoso da TV na vida das pessoas, o olhar de fascinação dos alunos para a imagem, emitida na tela, torna-se um convite para dialogar com o estilo de exibição da TV, interferindo na história, selecionando e comentando as cenas e podendo criar um novo desfecho das histórias ou da programação. Percebemos que, mesmo com os todos condicionantes sociais e culturais, os expectadores estão atentos as mensagens emitidas pela TV, reconstruindo e resignificando suas ideias. O momento tornou-se propício para que

atitudinal. Aprofundar em: COLL, C. Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. In: NERY, Ana Clara Bortoleto e GONSALVES, Elisa Pereira. **Na rede da escola**. Campinas, SP: Alínea, 2002, p.14.

os alunos, em sua maioria pais, expusessem sua indignação diante do fenômeno da violência física, que atinge principalmente a juventude e solapa o seu desenvolvimento integral. Estes alunos/pais mostravam preocupação, quanto à educação dos seus filhos, pois se sentem acuados, diante deste fenômeno avassalador, que é violência. Alguns alunos culpam os meios de comunicação por mostrar imagens apelativas, reforçando as práticas da violência; outros acreditam que a culpa está na sociedade, pois já não cultiva os valores humanos, divinos e éticos; Já alguns alunos culpam a família e a escola por não está assumindo o seu papel, enquanto instituição responsável pela educação desses sujeitos.

Em síntese, podemos reconhecer que neste momento alcançamos o auge de nossa proposta: permitir que os alunos se posicionassem diante das imagens televisa, demonstrando atitude apreciativa destas imagens e do conteúdo pedagógico, tomando consciência do seu papel social, de modo que possa construir uma corrente oposta e subversiva à violência, no seio da sociedade.

No segundo dia de nossa experiência, tínhamos um indicador maior de pessoas, somando 13 alunos. Para este momento, a professora planejou a leitura de um texto: "*A violência na escola não é um fenômeno novo*", e em seguida, a construção de um mural com recortes de revistas. Inicialmente, a professora reintroduz o tema, comentando a aula anterior, convidando os alunos a um novo momento de reflexão, o qual começa com a distribuição do texto aos alunos, de modo que possam acompanhar leitura. Os alunos ouviram com atenção a exposição da professora, explicando assim o conteúdo, em seguida, os alunos fizeram breves inferências sobre o teor do texto. Logo após, a professora convida os alunos a construir dois tipos de painéis, no qual o primeiro deveria ser ilustrado com gravuras que retratassem a violência e o segundo com gravuras que demonstrassem formas de como acabar com a violência, cultivando assim uma cultura de paz. Para construção do painel, foram divididos dois grupos de alunos e distribuído entre eles revistas para recortar gravuras. A participação dos alunos nesta atividade foi surpreendente, pois todos se empenhavam em pesquisar gravuras que ilustrassem o conteúdo, como também, cada aluno buscava escolher uma imagem que representasse a violência ou a forma de combatê-la.

O cuidado na seleção das imagens para organizar o painel foi compartilhado por todos, pois havia a preocupação de se escolher imagens que realmente expressasse a temática. Essa realidade era perceptível, pois presenciamos o diálogo entre os alunos, em que faziam a leitura da imagem e sua representatividade. Ou seja, eles discutiam a escolha de imagem cada integrante do grupo, procurando validar ou não as preferências dos colegas, alcançando um consenso entre eles, em que prevalecia a representação da imagem com relação a temática.

Escolhidas as imagens, deu-se início a colagem dos recortes, organizando a posição de cada gravura, mostrando prazer no desenvolvimento da atividade. Construído o painel, os alunos puderam apresentar a turma, defendendo o trabalho e sua intencionalidade. O grupo de alunos que construiu o primeiro painel, A violência na escola, mostrou diversas imagens que expressavam a violência física e simbólica na sociedade, ressaltando as possíveis causas deste fenômeno. O segundo painel mostrava imagens avessas à violência, no qual os alunos defendiam a cultura da paz, explicitando práticas sociais que venham contribuir no combate a violência. Com linguagem simples e certa timidez, alguns alunos expuseram os momentos de violência vivenciada dentro da escola, enfatizando as providências que foram tomadas para banir esse mal no recinto, porém, consideram as medidas insuficientes mediante as demandas sociais.

Considerando esta experiência, podemos afirmar que as imagens possuem um valor simbólico, interferindo na vida dos sujeitos e que este carece de motivações pedagógicas para que se fomente a leitura de imagens. Assim, haverá possibilidade de ampliar o repertório dos sujeitos e acionar sua consciência individual e coletiva diante da cultura da imagética.

Considerações finais

Diante do exposto, reconhecemos que a Educação de Jovens e Adultos é um campo fecundo que carece ser cultivado, a fim de compreendermos seus particulares e peculiaridades e investirmos na formação daqueles que estão margeando a sociedade, afastados do processo educativo. Propor alternativas e políticas públicas que eleve a Educação de Jovens e Adultos tornam-se uma medida

necessária e urgente, carecendo está contida nas agendas de discussões, a nível local e global, lutando pela qualidade da educação e acelerando o processo de desenvolvimento integral dos sujeitos.

E uma das alternativas ponderada, de forma pragmática e educativa, seria o uso da imagem como meio de fomentar a leitura crítica dos alunos da EJA, em que os mesmos poderão conhecer e intervir em sua realidade. Compreender que o uso da imagem, no contexto da escola, poderá intensificar aprendizagem e resignificar vivências nas vidas dos alunos da EJA, denota um avanço para esta modalidade, pois poderá ampliar o leque de opção para que estes sujeitos enxerguem os signos imagéticos, mediadores entre o humano e o mundo. Este refinamento ótico, da leitura da imagem, propiciará a reflexão dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais, em que e os alunos da EJA poderão suprimi-los, principalmente aqueles que causam desconforto e que os colocam em situações de vulnerabilidade social e cultural. Além de possibilitar o desvelar das realidades sociais, a linguagem da imagem também potencializa o indivíduo, acionando habilidades cognitivas para leitura de possíveis gêneros textuais, em que a imagem se faz presente.

Outro fato relevante são as funções pelas quais a imagem ganha espaço de discussão, concebida como portadora de conhecimento, veiculando informações; produtora de realidades, imprimindo valores que permeiam as relações sociais; e também, propiciadora de sensações agradáveis, oferecendo prazer ao olhar de quem a admira, por possuir um padrão visual harmônico e belo. É possível visualizar suas funções através da mediação, interação e da comunicação entre os humanos, o qual estabelece essas formas, que regem suas relações e ações em sociedade.

Em síntese, podemos afirmar que a imagem poderá eficazmente contribuir com a prática pedagógica da EJA, intensificando a leitura de mundo das pessoas envolvidas nesta modalidade e permitindo a reflexão quanto ao seu estar no mundo. Assim, o uso da imagem na EJA excitará suas aprendizagens, tornando-as assim significativas, de modo que sejam mobilizadas no seu cotidiano, sustentando seu posicionamento frente as práticas e demandas sociais.

Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

____. Parecer CEB 011/2000.

____. Resolução CNE/CP Nº01, 05/06.

____. Resolução CNE/CP Nº01, 02/02.

COLL, C. Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar . In: NERY, Ana Clara Bortoleto e GONSALVES, Elisa Pereira. **Na rede da escola**. Campinas, SP: Alínea, 2002, p.14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

____. **A importância do ato de ler:em três artigos que se completam**. 38. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. A escola frente à cultura midiática. In: OROFINO, Maria Izabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. p.15-94. (Guia da Escola Cidadã: v.12)

GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, e MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 144-158.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.105-131. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

KELLNER, Douglas, **A cultura da Mídia. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós moderno**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, Ivenilde Apoluceno. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos, In: **Revista da Alfabetização Solidária**. V. 4. nº 4. p. 59-74.

OROFINO, Maria Izabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005. p.15-94. (Guia da Escola Cidadã: v.12).

SANTALLA, Lucia, **A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense. 1999. p. 110-117.

SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried. **A IMAGEM: Cognição, semiótica e mídia**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 13-71.

PORTO, Tânia Maria Esperon. Educação para a Mídia/Pedagogia da Comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 23-

SILVA, Maria Lúcia Gomes. A cultura midiática e suas implicações na educação de jovens e adultos. In: CARLOS, Erenildo João (org). **Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008

O FRACASSO ESCOLAR E O COTIDIANO DOS JOVENS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Quezia Vila Flor Furtado¹¹⁹

Introdução

A realidade da juventude que hoje se encontra no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é proveniente da produção do fracasso escolar. Seus históricos apresentam situações de insucessos, quando ainda eram crianças, e agora, jovens na EJA, são submetidos às mesmas situações.

Em 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) revelou que, com base nos dados também do IBGE, 1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos abandonaram a escola, sendo que 40,44% revelam a desmotivação como causa principal de abandono. Já em 2011, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revelaram que o número de brasileiros de 15 a 17 anos que não estudava havia aumentado:

[...] Em 2008, 84,1% dessa população estava matriculada em alguma etapa escolar. Em 2009, aumentou para 85,2% e, em 2011, caiu para 83,7%. Deles, apenas 51,8% frequentam o ensino médio. Mais de 1,7 milhão está longe da escola. (BRASIL, 2013).

O impacto dessa realidade é ainda maior devido ao atraso escolar que começa desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, revelado nos próprios dados relacionados à repetência escolar:

Calculadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as taxas de reprovação divulgadas na Síntese de Indicadores Sociais de 2011 revelam que 7,2% das crianças que frequentavam do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental naquele ano foram reprovadas. Nas séries finais (6.º ao 9.º ano), a taxa subiu para 12,4%. Nas regiões Norte e Nordeste, em média, o dobro de estudantes foi reprovado em comparação com o Sudeste nos anos iniciais. [...] O atraso que começa ainda na infância se reflete em toda a trajetória escolar dos brasileiros. De acordo com o relatório do IBGE, metade dos jovens estudantes de 18 a 24 anos de idade, que já deveria ter concluído a educação básica e ingressado

¹¹⁹ Doutora em Educação – UFPB e Professora do Departamento de Metodologia em Educação - UFPB

na universidade, ainda não estava no ensino superior (49%). Um percentual de 8% dessa população ainda tentava concluir o ensino fundamental. (BRASIL, 2013).

Estamos diante de um paradoxo de concepções em passos largos e uma prática de retrocessos, o descompasso entre a teoria proposta e a prática, o que constitui um cotidiano escolar da EJA em situação de fracasso, que os jovens dessa modalidade vivenciam permanentemente.

A contribuição de Charlot e Certeau

Ao estudar sobre as questões que envolvem o fracasso escolar dos jovens da EJA¹²⁰, deparamo-nos com o grande desafio de pensar naquilo que não é, por estar relacionado a ausências: ausência de conhecimento, de aprendizagens, decapacidade cognitiva, talvez, até, de relações afetivas e condições físicas e que faz com que pensemos sobre o fracasso escolar como uma impossibilidade. Sobre isso, o próprio Charlot (2000) traz uma forma de se “traduzir” esse fracasso escolar, relacionando-o como “[...] uma experiência que o aluno vive e interpreta [...] as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos” (CHARLOT, 2000, p. 17).

Assim, o fracasso escolar está relacionado a “objetos sociomediáticos”, sendo “portadores de múltiplos desafios”, que se constituem como “[...] uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais” (CHARLOT, 2000, p. 17).

Através das situações de fracasso escolar, temos a possibilidade de interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula – onde os jovens da EJA permanecem mesmo demonstrando indiferença ao que é proposto pela escola – ouvir os jovens, sentir e presenciar suas ações, provavelmente nos mostra como ocorre a prática educativa na escola e como os alunos jovens se relacionam nesse

¹²⁰ Temos realizado estudos e pesquisas sobre os jovens na EJA e os dados encontrados confirmam que os jovens que hoje se encontram na EJA iniciaram seus estudos na escola ainda na infância e relatam situações de fracasso relacionadas a própria escola. Parte das pesquisas está publicada no livro: *Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização*. João Pessoa: editora UFPB, 2009.

processo de ensino e aprendizagem, em que os benefícios por um futuro melhor tornam-se a única razão de ainda permanecerem ali.

Para compreender essa realidade, partimos das reflexões de Charlot (2000) e direcionamo-nos aos estudos de Certeau¹²¹ (1994, 1996) que, com sua sensibilidade com os estudos relacionados ao cotidiano, contribuiu com nossas reflexões e inquietações relacionadas à prática educativa.

As pessoas em situação de exclusão tinham lugar específico em suas reflexões e ações, e por influência dos estudos da Psicanálise, a escuta tornou-se sua característica principal no desvelar do cotidiano, um cotidiano assim definido por ele:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nessa ou noutra condição, com essa fadiga, com esse desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes, velada. Não se deve esquecer esse “mundo memória” segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio dessa história “irracional”, ou dessa “não história”, como o diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível. (CERTEAU, 1996, V. II, p. 31).

É nesse conceito que encontramos o cotidiano dos jovens da EJA, que são pressionados, dia após dia, por um processo escolar que permanece a excluir e que, ao serem direcionados para as salas noturnas da EJA, tem que assumir o fracasso da escola da infância, o peso incerto de que irão superar, vivendo uma condição

¹²¹ Pensador francês, conhecido por sua inteligência e não conformidade. Desenvolveu seus estudos na Psicanálise, na Filosofia, em Letras Clássicas e em História. Atuou na luta contra as desigualdades sociais, como aconteceu em sua participação na revolta estudantil da França em 1968, em que conduziu importantes críticas ao sistema educacional e à ineficácia das instituições sociais e suas reflexões sobre o sistema político, e na produção de vários artigos que problematizavam a realidade, como aqueles que foram escritos em relação à ditadura militar na América Latina, repudiando os governos autoritários em suas ações em relação aos estudantes e aos professores.

desprovida do direito de acesso e à igualdade. Essa realidade os prende intimamente, marcados pela baixa autoestima.

Os jovens da EJA já se posicionam no espaço escolar com déficit na vontade e na capacidade de aprender. Esse cotidiano é velado, é escondido, não há reconhecimento de sua existência, a prática educativa desenvolvida na escola ignora essa realidade. Mas não podemos esquecer esse “mundo memória”, memória da escola da infância, das situações vivenciadas, das trajetórias marcadas e estigmatizadas pelo insucesso, memória do corpo, das ações, das atitudes que expressam não conformidade, dos gestos de descrédito, da ausência de uma prática educativa contextualizada e problematizada. É o invisível que estamos procurando, e que Certeau, aguçado no processo de escuta, possibilita que olhemos para o cotidiano das nossas escolas.

Foi nessa sensibilidade de escuta do cotidiano que Certeau (1994, 1996) direcionou seus estudos para a Prática Cultural. Inconformado com a distinção entre a cultura popular e a dita cultura erudita, buscou esforços para conhecer a cultura desenvolvida pelas pessoas em situação de marginalização social e tentou compreender como essas pessoas agiam em relação ao que lhes é oferecido como o “certo”, “o ideal”, “o melhor”. Tenta, então, responder às questões: O que os sujeitos fazem com as informações que lhes são distribuídas? O que fazem com os objetos que lhes são entregues? São essas questões sobre a prática cultural que nos direcionam a refletir a respeito do espaço escolar.

Enquanto Certeau (1994, 1996) centraliza sua busca por compreender as práticas culturais, nós procuramos compreender as práticas educativas dos professores e dos estudantes na relação com o saber, no processo do ensinar e do aprender, na desvantagem identificada no fracasso escolar, como encontramos em Charlot (2000). Nossas discussões se aprofundam em como se desenvolvem essas práticas por sujeitos em situação de marginalização escolar, em fracasso, o que nos faz reconhecer a relação direta e consequente com a marginalização social.

Vale notificar que tanto Charlot (2000) quanto Certeau (1994, 1996) refletem sobre questões relacionadas ao contexto em que a teoria da reprodução estava sendo difundida na Europa, com seus principais percussores – Bourdieu e Passeron

– nas décadas de 1970 e 1980. Nesse contexto, enquanto Charlot (2000) questiona a reprodução das diferenças em que se justifica o fato de as “diferenças de posições sociais dos pais corresponderem às diferenças de posições escolares dos filhos” pela reprodução do “capital cultural” e do “habitus”, Certeau (1994, 1996) questiona sobre o reconhecimento de que a escola seria uma reprodutora ideológica da ordem vigente, e os professores, os principais agentes dessa reprodução.

Charlot (2000) e Certeau (1994, 1996) problematizam a lógica de reprodução determinista e convida-nos a ouvir a posição que os próprios alunos ditos fracassados atribuem a si mesmos e a perceber que, se, de fato, a escola reproduz a ordem vigente, é preciso considerar como essa reprodução é recebida, é utilizada. É o que consideramos essencial ao reconhecer as trajetórias escolares dos jovens da EJA.

É preciso saber dos alunos a que atribuem as situações de fracasso vivenciadas na escola e questionar se, de fato, a reprodução da ordem vigente acontece nos espaços escolares, ou é apenas aparência de uma conformidade, pois os sujeitos ali reagem, criam ações contrárias, que não fazem desse sistema escolar ser um reprodutor. É nessa análise que Certeau (1994, 1996) busca respostas para suas questões, e nós também, junto com a prática educativa.

Se reconhecemos o fracasso escolar como objeto sociomediático (CHARLOT, 2000), interligado a contextos e a desafios profissionais, identitários, econômicos e sociopolíticos, temos a possibilidade, conforme Certeau (1994, 1996), de acessar o que está acontecendo nas salas de aula, como os jovens em situação de fracasso recebem o que lhes é proposto nas instituições escolares.

Para essa descoberta, utilizamos o seu Modelo Polemológico, que contribui para elucidar a prática educativa desenvolvida nas escolas, alheias ao processo de escuta e de possibilidades de superação significativa.

Mas, o que é esse Modelo Polemológico?

Trata-se de um modelo que foi escolhido por Certeau (1994), por representar o modelo de resistência utilizado em guerras e por apresentar as relações do fraco ao forte, um fraco capaz de utilizar astúcias e de “dar golpes” pela não conformidade,

desvelando o espaço do cotidiano que “[...] se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 1994, p. 38). Para explicar esse modelo, Certeau (1994) traz alguns conceitos sobre lugar e espaço, o que nos situa no campo de sua discussão. Lugar, para ele,

[...] é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. (CERTEAU, 1994, p. 201).

Assim, o lugar é uma área legitimada, com elementos que garantem sua existência, elementos que são regidos por leis para sua ordem, execução e manutenção. São exemplos de lugar as instituições escolares, lugar legitimado no sistema educacional brasileiro, em que a Constituição (1988), a LDB (1996) e as Diretrizes (2000) garantem sua execução e manutenção. Nisso se encontra sua estabilidade de um “próprio”. Quando se fala em sistema educacional, o que aparece é esse “próprio”, é o que é escrito, que é teórico, esse é o lugar, lugar que denominamos de Educação Brasileira e que, nesta pesquisa, situamos a Educação de Jovens e Adultos como um lugar, uma modalidade reconhecida no Sistema Educacional Brasileiro.

Já o espaço, segundo Certeau (1994), é “[...] um lugar praticado”. Para melhor entendimento, ele mesmo traz a sua exemplificação:

Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito. (CERTEAU, 1994, p. 202).

Nesse sentido, entende-se que o uso do lugar torna-se, então, o espaço. Temos aqui o lugar representado pelas instituições escolares, com seus regimentos, currículos, salas de aula, professor que ensina, aluno que aprende, e o espaço representado pelo uso que os alunos, os professores, os funcionários e a comunidade fazem desse lugar e que, necessariamente, não coincide com o que é previsto em seu regimento.

Esse espaço – lugar praticado – é o que buscamos, o que, de fato, acontece, como os jovens que, em seu cotidiano, em situação de fracasso escolar, juntamente com seus professores, usam o que lhes é oferecido na prática educativa, tanto entre o professor e o aluno, quanto na relação entre o sistema de ensino e o professor.¹²² Para esclarecer o que acontece nessa relação de lugar e de espaço, Certeau (1994) nos apresenta o Modelo Polemológico, que é constituído por conjunto de estratégias e de táticas. A estratégia é definida da seguinte maneira:

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (CERTEAU, 1994, p. 46).

As palavras de Certeau (1994) denotam que a estratégia está relacionada a um lugar físico, teórico, que rege as ações de uma nação, por exemplo, seja no âmbito político, econômico, científico ou educacional. É o que domina, é o forte e se fortalece como o influenciador e ditador das regras nas relações sociais, tendo como um dos principais instrumentos a mídia e demais meios de comunicação.

É na estratégia que o lugar é identificado, com elementos que o constituem como “próprio”. Isso se percebe, ainda, no sistema educacional e, no próprio processo de escolarização, visualizamos o Currículo Nacional, metodologia, meios de avaliação, propostas dos livros didáticos, entre outros, que estão subordinados a uma ideologia, a uma lógica que, como vimos nas palavras de Certeau (1994), é capaz de estabelecer o seu lugar como sendo a base de referência nas relações econômicas, sociais, educacionais e políticas.

De acordo com a teoria de Certeau (1994,1996), os usuários, identificado por nós, os alunos e, em alguns casos, os professores, aqueles que recebem e utilizam as informações organizadas pela estratégia, reagem e se apropriam do que lhes é

¹²² Aqui os professores também estão situados como aqueles que recebem e cumprem com a função de repassar. Por isso, tanto alunos quanto professores ficam, em algum momento, na condição de receptores.

imposto como única base de referência. Existe uma conformidade, mas Certeau a questiona como uma aparente conformidade e acrescenta:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é pra seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (CERTEAU, 1994, p. 40).

Certeau (1994, 1996) coloca em questão que a representação divulgada e legitimada pela *estratégia* não equivale, necessariamente, ao modo como os usuários a utilizam e a têm como significado. A aceitação pode apresentar-se na aparência como é pregada pelos produtores, mas a apropriação desses produtos é alterada e utilizada de acordo com as necessidades de seus usuários, que assim o fazem porque não se reconhecem nesse “lugar”. É nessa reflexão pelos processos de dominação e apropriação que nos é apresentado o conceito de tática:

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo a distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda, tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. [...] a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”. (CERTEAU, 1994, p. 46-47).

As táticas estão representadas aqui pelo espaço, por ser o lugar praticado. Interessante salientar que o usuário não tem lugar “próprio”, ele se move no lugar de outro. Nesse sentido, entendemos que os jovens da EJA são usuários que se movem em um lugar que não é seu, que foi constituído **para** eles, e não, **com** eles, o que deixa de ser próprio. Ouvimos em nossas pesquisas. queixas dos professores que questionam, por exemplo, sobre a chegada do livro-base em tempo inoportuno, na metade do ano letivo, sem sequer terem sido consultados. De fato, esse é um lugar de outrem, e não, dos que o utilizam. Mas é nesse

“lugar do outro” que a tática se manifesta, como golpes do fraco. Era visível a indiferença ao uso do livro, tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Essa reflexão tem se aprofundado por lembrarmos alguns aspectos da pesquisa de Furtado (2009) que, ao investigar a opinião dos jovens da EJA em relação aos seus colegas que não permaneciam na escola e sempre estavam desistindo, nos surpreendemos com as respostas, sobretudo, com a da jovem Juliana (17 anos):

*Talvez, seja porque... falta assim... como é que eu vou dizer... porque aqui é muito esquisito, e eu acho que eles gostam de se divertir, de ficar entre amigos. Eu acho que aqui não tem amigos deles, à noite... que conversa, só tem mais adultos, talvez para eles seja também esquisito. Quando eu vim estudar à noite, achei também, mas se eles, pensasse bem e voltasse atrás, ia se **adaptando** né? Como eu consegui me **adaptar**... Porque não tem só adultos, quando eu comecei a ver que tinha também adolescentes mais novos, mais ou menos da minha idade... eu comecei a gostar... então... vou ficar.*

Tentar se adaptar é uma realidade visível dos jovens da EJA, que demonstram um lugar que não lhes é próprio. Durante as observações realizadas nas salas de aula da EJA, constatamos que os estudantes que permaneceram até o final do ano não participavam totalmente das aulas, principalmente os rapazes, que pouco tempo ficavam na sala, e quando sentavam em suas carteiras, era sempre atrás, com pouca ou nenhuma participação no que estava sendo desenvolvido. Sua permanência na escola, mesmo que sem participação, indicava o próprio esforço quanto aos meios que encontravam para que, de alguma maneira, a escola tivesse sentido em suas vidas. É o que Andrade (2004, p. 51) nos afirma:

[...] a estratégia de escolaridade dos jovens pobres, após a infância, é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as próprias condições limitadas de acesso até a inadequação de currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos, que geralmente, reproduzem de forma empobrecida os modelos voltados à educação infanto-juvenil.

É isso que Juliana expressa através da adaptação – o esforço individual para continuar seus estudos, algo que é produzido **para** eles, e não, **com** eles. E quando o

estudante não consegue se adaptar, desiste. O Sistema Educacional definitivamente os proíbe de continuar. São inúmeros os fatores que envolvem os motivos da desistência. Em suas falas e atitudes, os alunos expressam desmotivação e falta de interesse pela escola. A maioria dos jovens entrevistados na pesquisa de Furtado (2009) sentava em carteiras à margem da sala e perto da porta, certamente para sair com mais facilidade do lugar que tanto os desmotivava.

A informação que Juliana nos dá sobre adaptação e as situações identificadas dos jovens em sala de aula confirma o que Certeau (1994, 1996) apresenta em sua teoria sobre a resistência, em que há aparente conformidade, mas as atitudes expressam apenas uma adaptação para conseguir prosseguir nos estudos.

Neste cenário de conflitos, entre situações de fracasso e táticas em busca de benefícios, é necessário nos aproximamos da escola da EJA, de seus sujeitos, de seu contexto de vida e realidade escolar, para refletir a prática educativa desta modalidade.

Palavras (in) conclusivas...

A partir das reflexões teóricas de Charlot e Certeau refletimos os processos de exclusão que têm mantido a produção do fracasso de nossos jovens da EJA. Estamos cientes de que as trajetórias escolares de muitos jovens nesta modalidade vão sendo interrompidas, expressando toda uma estrutura social que cresce em desigualdade.

O que estamos esperando dessa realidade, em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, que sempre esteve à margem das ações políticas? Existe um “faz de conta” exacerbado em muitas salas de aula, que expressam o embate que demonstra também um “faz de conta” da política nacional.

É assim que identificamos o lugar do Jovens da EJA, nos deparamos com questões que permeiam suas expectativas de vida e uma prática educativa que não tem atendido aos seus reais interesses e necessidades do cotidiano. Essas questões provocam mais problemas do cotidiano escolar, razão pela qual se busca uma EJA que contribua para que esses jovens tenham uma segunda chance, com grandes possibilidades de mudar e de superar as dificuldades da vida.

Enfim, neste artigo, as contribuições de Charlot e Certeau contribuí para a nossa insistente reflexão aos processos de escolarização da prática educativa no cotidiano escolar dos jovens da EJA.

Referências

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, I. O.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

BRASIL. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Desigualdades regionais, sociais e raciais no atraso escolar diminuem**. Disponível em: <www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/11375-desigualdades-regionais-sociais-e-raciais-no-atraso-escolar-diminuem>. Acesso em: 01/2013.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:1 -Artes de Fazer**. Tradução de: ALVES, E. F. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2 - Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FURTADO, Quezia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

PROCESSOS MIGRATÓRIOS E SABERES POPULARES: O SABER-FAZER COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM DOS MIGRANTES

Verônica Pessoa da Silva¹²³

Introdução

O vai e vem da esperança, levado a cabo pelos migrantes em suas andanças pelo mundo, tem contribuído para que os estudiosos revisitem e lancem novos olhares às problemáticas relacionadas à sobrevivência humana, com destaque para a questão dos processos de acesso, socialização e aquisição do conhecimento pelas classes populares.

Assim, nos últimos 20 anos, principalmente na área da Educação, as reflexões em torno da questão do saber vêm adquirindo relevância, ganhando densidade, sobretudo, pelos estudos circunscritos nos terrenos da Educação Popular. Essa importância tem se tornado cada vez mais acentuada, considerando a realidade de um país e de uma região, como é o caso do Nordeste, marcados por alarmantes índices de exclusão escolar, geradores do analfabetismo adulto.

A despeito disso, embora a taxa de analfabetismo na população com 15 anos ou mais de idade tenha caído, na média do país, de 13,63%, em 2000, para 9,6%, em 2010, os números divulgados sobre o analfabetismo no Brasil ainda revelam um quadro desafiador. No que se refere ao perfil das Regiões, o Nordeste, que contava, no ano 2000, com o percentual de 26,2% de sua população enquadrada nos níveis de analfabetismo adulto, registra uma queda, em 2010, apresentando o percentual de 19,1% de sua população (IBGE, 2010).

Ressaltamos, todavia, que esses números não devem ser analisados isoladamente, mas na relação com o contexto político, econômico e social brasileiro. É preciso considerar imperativa a nítida simetria entre o mapa do analfabetismo, no Brasil, com outros mapas, como o da fome e do desemprego, entre outros. Contudo, apesar desses desafios, homens e mulheres, do campo e da cidade, têm resistido e migrado superando cenários de adversidades. O anúncio da hora da partida tem aflorado suas capacidades de (re) criar alternativas que lhes permitam uma

¹²³ Professora Dra. UEPB.

existência melhor e mais digna, mesmo diante da ausência dos conhecimentos escolares formais, como, por exemplo, a leitura e a escrita. Contudo, as aprendizagens fomentadas no trabalho e nas práticas sociais permitem que esses sujeitos protagonizem sua existência, guiados, muitas vezes, pela força da resistência, da intuição e da astúcia.

Recuperar essas reflexões nos aproxima de forma a compreender, por meio dos migrantes entrevistados, os elementos inerentes aos processos de aquisição de saberes que ocorreram fora do domínio da escolarização formal. Esses saberes, muitas vezes, não programados, não dirigidos e adquiridos fora do alcance e das intencionalidades da didática escolar.

Nesse processo, tem sido preciso, cada vez mais, reduzir o fosso existente nas investigações que tratam das dimensões entre o saber científico e o saber popular, o que, de certa forma, implica a construção de uma leitura mais aberta acerca dos movimentos geradores dos processos de aquisição de saber, vivenciados pelos sujeitos das classes populares, para além de sua estadia nos bancos escolares.

A compreensão acerca dos processos de aquisição de saberes que ocorrem fora da escola pode trazer repercussões favoráveis aos direcionamentos a serem adotados dentro da escola, para que ela cumpra sua função social e contribua para a garantia do direito de aprender por toda a vida. Assim, acreditamos que perceber a vinculação entre esses elementos e compreender as dinâmicas inerentes às vivências e às especificidades desses aprendentes poderá contribuir para a formulação de novas Pedagogias, para os alcances dos anseios populares.

No caso específico dos migrantes abordados em nossa pesquisa, os saberes desenvolvidos através da curiosidade, da observação e da experimentação cultivadas pelo trabalho favorecem a aquisição de domínios que lhes têm garantido sobreviver, nos mais diversos e adversos contextos.

PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

“A migração é solução”, revelava-nos a maioria dos migrantes. Afirmavam que migração é condição de melhora para as regiões historicamente menos favorecidas, é chance de desenvolvimento. É mais oportunidade de trabalho, de estudo e, até mesmo, de cuidar melhor da saúde quando precisar de um tratamento médico.

Como esclarecemos, o processo de diálogo e de escuta dos entrevistados ocorreu em tempos e circunstâncias diferenciados.

Nesse processo, reafirmamos que nossa análise, embora se faça a partir de categorias previamente configuradas (migração e saberes), foge da perspectiva de linearidade, uma vez que as categorias apontadas estão intimamente e inteiramente relacionadas. Quanto ao perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, apresentaremos a seguir dados relevantes na sua composição.

Os entrevistados têm em comum condição de migrantes e uma experiência de escolarização formal incipiente. Também o fato de serem idosos e terem retornado à sua terra de origem, com exceção do Baiano. Trazemos, a seguir, alguns dados relevantes na composição do seu perfil, sintetizados, posteriormente, em um quadro organizado a partir da sequência das entrevistas.

O primeiro entrevistado foi um operário da construção civil, Antônio Justino, atualmente, com 63 anos de idade. Nascido no município de Sapé-PB, conheceu o trabalho desde muito cedo e perdeu a possibilidade de frequentar a escola no período da infância. Migrou, pela primeira vez, aos 17 anos e, até os dias atuais, conta os feitos das 20 viagens que fez ao Rio de Janeiro.

A segunda participante de nossa pesquisa é Maria Darc, nascida há 70 anos na cidade de Aparecida-PB. Já exerceu várias atividades laborais, mas aquela com a qual mais se identifica, pelo tempo em que permaneceu e se profissionalizou, é a de empregada doméstica. Ao contrário de Justino, sua passagem pela escola permitiu uma aprendizagem rudimentar dos níveis de leitura e de escrita.

O terceiro entrevistado é Manoel Santiago, 73 anos, natural de Guarabira. Seu Manuelzinho, como gosta de ser chamado, é agricultor, atualmente aposentado, que começou a trabalhar para ajudar a família com 17 anos de idade, como cortador de cana, no eito de vários estados brasileiros. Exerceu também uma série de outros trabalhos em suas rotas migratórias, tais como: agricultor, trabalhador de farinha, operário fabril, porteiro, almoxarife, barqueiro, entre outras. Não pôde frequentar a escola e, até hoje, não saber ler nem escrever, embora, há quatro meses, estivesse

matriculado no Programa Brasil Alfabetizado¹²⁴ para “enfrentar mais essa empreitada”.

O quarto entrevistado, Aurelito dos Santos, hoje com 68 anos, é natural da Bahia. Gosta de ser chamado de Baiano, apelido herdado tanto por ter nascido nesse estado quanto por ser assim reconhecido em suas andanças pelos estados de Goiás e do Rio de Janeiro, além de Brasília. Como os demais migrantes, este, teve no trabalho sua instância formativa. Desenvolveu diversas atividades laborais e atuou como trabalhador alugado em uma fazenda, ajudante na construção civil, militar e barbeiro. Embora o entrevistado tenha estudado até o 1º ano primário, a pouca escolaridade não fez com que temesse em se “aventurar nas estradas da vida” e, com isso, realizasse feitos inusitados de que até ele mesmo nunca ousou acreditar que seria capaz.

O quinto entrevistado chama-se Francisco de Assis Vieira, natural de Conceição-PB, também conhecido por Chico. Com a idade de 66 anos, acumula larga experiência tanto no campo laboral quanto na trajetória migratória no Nordeste do Brasil. O que mais marca a sua história é o fato de ter tentado, em cada mudança de rota de destino, frequentar a escola, porém essas tentativas, na sua visão, foram em vão.

O SABER-FAZER COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM DOS MIGRANTES

Em vista dessas questões, faremos alguns movimentos na direção da investigação quanto às distâncias e às aproximações referentes aos saberes da prática, expressados pelos sujeitos migrantes e suas memórias. Trataremos, de modo mais detido, da relação entre saber e fazer, amplamente caracterizada pelos entrevistados.

Com isso, consideramos o trabalho pensante¹²⁵, acumulado ao longo dos anos de vida, de luta, de experiência pessoal e comunitária, das heranças culturais dos

¹²⁴ Esse Programa destina-se à alfabetização e à elevação da escolaridade de pessoas sem ou com pouca escolarização prévia, desenvolvido a partir da parceria entre estados, prefeituras e Governo Federal.

¹²⁵ Denominamos de trabalho pensante as atividades desenvolvidas pelos sujeitos das classes populares, nesse caso, os migrantes, integradas à sua bagagem cultural, que lhes permitem acessar todos os recursos da inteligência, da reflexão e da sensibilidade de modo consciente, aprendidas nas experiências práticas – pessoais e/ou profissionais, sem contar com as orientações diretivas de processos escolares formais (GONÇALVES, 2010).

migrantes entrevistados, como atividade intelectual do saber-fazer que, em meio a descobertas e a frustrações, próprias a qualquer outro trabalho intelectual, permite-lhes, criativamente, garantir formas de gerir sua existência e a de seus pares sociais.

Nessa direção, situam-se os escritos de Gonçalves (2011), que nos instigam a considerar a relevância de abordagens que focalizem as formas de aquisição de saberes que emergem das/nas práticas dos sujeitos populares que, ao se aventurar em um mundo de incertezas, recriam suas formas de existência. O autor evidencia que é preciso superar visões etnocêntricas que, nas esferas do saber e do poder, ofuscam uma compreensão mais aberta e refinada sobre os sujeitos dos meios populares em seu agir pelo mundo.

Para este autor, as formas inventivas¹²⁶ de pensar e de agir no mundo são como uma reação permanente desses sujeitos à superação de condições adversas de vida, que acabam por criar experimentos, saídas e provocar aprendizagens, em contextos e situações inimagináveis, que geram apropriação de saberes que, em muito, diferem das aprendizagens provenientes dos processos de escolarização formal (Gonçalves, 2001). Essa dimensão inventiva deixa-se transparecer nas entrevistas e nas observações constituídas quanto à organização do viver dos migrantes pesquisados. A pouca escolarização formal também é algo marcante entre os entrevistados.

Francisco destaca que a migração o fez se perceber como um sujeito habilidoso, capaz de realizar diversos trabalhos. Porém, essa percepção decorreu do seu deslocamento migratório, mediante o enfrentamento de tarefas diferentes daqueles que havia assumido quando em seu local de origem:

Assim, minha migração começa de sair da Paraíba para Pernambuco. (...) A partir desse dia em vante era só começar tudo de novo, partia do zero mesmo. Nunca peguei serviço mole (...). Quando criança, até a base de 17 anos, lutava com as coisas da roça, se quisesse comer e vestir tinha que botar um roçado e rezar para ele vingar. Mas era rezando e trabalhando, até o fim. (...) Tudo que eu sei, foi à vida que ensinou. A gente vai apanhando aqui e se levantando, como diz a história, “sacudindo a poeira”, que lição só

¹²⁶ Gonçalves esclarece que “a ideia de inventividade está relacionada especialmente aos achados, às astúcias, à manha e, principalmente, a uma elaboração mental prévia e certa, como a de caçadores, de observadores leigos da natureza, dos fitoterapeutas populares, entre outros, acerca de determinados fenômenos em desdobramento, quando ainda é possível entrever apenas fragmentos de informação, implicados em um evento próximo de sua concretização” (GONÇALVES, 2011, p. 06).

é o que tem de aprender. Quem não aprendeu é que já tá morto. Antes do Rio foi pra bandas de Minas. O serviço era pesado, mas me botaram na cozinha. Tive que me virar (...). Fazer comer pra setenta a cem homens, todo dia. (...) De pouco e pouco fui pegando gosto e aprumei. (...) O feijão com arroz deu caldo e na obra ficavam me chamando de caçarola. Escola mesmo nunca foi meu forte. (...) Quando aprendia uma coisa, esquecia outra (...). E foi assim, até eu deixar pra lá os sonhos de criança

(Francisco, 67 anos, agricultor).

Como na história de **Francisco, Antônio Bonfim Ferreira** narrou sua história sob o prisma “do duro esforço do brasileiro para chegar às franjas do conhecimento”. Cearense e cozinheiro há mais de quinze anos, ele migrou para o Rio de Janeiro em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Era o quinto filho de oito irmãos e conheceu o roçado desde muito cedo, pois, naquele contexto, o estudo era considerado “coisa de mulher”. No Rio de Janeiro, trabalhou, inicialmente, no Hospital Miguel Couto como faxineiro. Depois, conseguiu uma vaga de auxiliar de cozinha. Daí em diante, mesmo na condição de analfabeto, apesar ter frequentando diversos cursos de alfabetização de adultos, sua capacidade de observação, sua curiosidade e disposição para o trabalho lhe renderam o posto de subchefe no Restaurante Garota de Copacabana, situado na Av. Atlântica. Ele nos conta:

Quando eu vim pro Rio de Janeiro me disseram que burro daquele jeito não ia servir nem pra limpar banheiro. (...) No Hospital não dei conta, chorava cada vez que via um defunto. No restaurante, meu trabalho era ajudar o chefe, mas ele era tão folgado que me mandava fazer tudo. Foi lá que aprendi o que sei. Por sorte eu nunca precisei ler para fazer meu trabalho direito. Hoje em dia não contratam nem para lavar pratos se a pessoa não tiver o 2º grau completo (SCARPIN apud Piauí, 2011, p. 34-37).

Embora submetido à condição de analfabeto, grande parte dos seus colegas nunca desconfiou de que ele não sabia ler nem escrever. Esse fato, porém, só foi percebido com a adoção do processo de automatização das comandas, introduzida no restaurante no ano de 2007. O artigo descreve também as tentativas empreendidas por Bonfim, durante sete anos, que, de forma insistente, matricula-se para aprender a ler e a escrever. Todavia, os programas e as campanhas educacionais por onde passou, apesar de sua inteligência prática e da forma com que

se apropriou da culinária, sendo, inclusive, reconhecido e convidado para trabalhar em um restaurante na Angola, não lhe possibilitaram ser inserido seguramente no campo da lecto-escrita. Hoje, depois que os pedidos deixaram de ser anunciados pelos garçons, na porta da cozinha e passaram a sair escritos, impressos em uma máquina instalada na cozinha, Bonfim reconhece a urgência desse aprendizado.

Assim, mesmo com todos os esforços, depois de sete anos de ensino noturno, frequentados religiosamente cinco vezes por semana, ele não conseguia distinguir a palavra “gurjão” da palavra “filé”. Atribuía para aquele não saber uma incapacidade, uma falta de cabeça para os estudos: “Parece que minha cabeça está fechada. Talvez seja porque eu caí muitas vezes do jegue, quando era pequeno” (SCARPIN apud PIAUÍ, 2011, p. 35).

Essa dimensão de inferioridade e de negação do saber é comum entre os jovens, os adultos e os idosos que frequentam os programas de escolarização – alfabetização e pós-alfabetização. Além dessas alegações, dizeres como: “Papagaio velho não aprende mais a falar”, “Estudo foi feito pra criança”, “Só sabe um ‘O’ porque tomava água no copo”, entre outros, são incorporados aos discursos dos sujeitos poucos ou não escolarizados, o que reforça a ideologia da culpa e minimiza a responsabilidade do estado na garantia da educação como um direito.

Assim, tanto Francisco quanto Antônio Bonfim tiveram negados seus direitos de acesso ao saber sistematizado duplamente. Primeiro, na infância, e depois, quando ousaram voltar a estudar, ao descobrir que sua vontade de aprender e seus objetivos ao frequentarem a escolarização não se traduzem em aprendizagem efetiva, como deveria ser.

Nesse sentido, Freire (1980, p. 73) nos adverte sobre as visões limitadas e, por vezes, preconceituosas, adotadas na classificação do saber pelos sujeitos analfabetos. Esclarece que muitas dessas visões decorrem da ausência de um conhecimento mais crítico acerca da realidade histórica, econômica, cultural e social desses sujeitos, que o coloca como um ser inferior, incapaz¹²⁷ e a margem das

¹²⁷ Além de Freire (1980), Álvaro Vieira Pinto, em seu livro, *Sete lições sobre educação de adultos* (1987), discute o estudo particular do problema e a alfabetização, refletindo sobre a realidade social do adulto, sua condição, como trabalhador, e o conjunto de experiências e conhecimentos básicos que ele pressupõe. Para ele, o adulto, como membro da sociedade, é também responsável pela força de produção para manter essa sociedade, por isso, é um ser pensante e atuante em sua comunidade. Sobre a questão do analfabetismo, sugere a necessária superação das concepções ingênuas que o considera como “um mal”, “uma enfermidade social” que deve, portanto, ser “combatida” e “erradicada” (PINTO, 1987, p. 94).

possibilidades didático-pedagógicas do saber formal. Questiona, inclusive, o próprio sujeito que, impelido, por diversas vezes, desse processo, também se coloca em condição de marginalizado, de inábil. Seria opção do sujeito?

Se a marginalidade não é opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é objeto de violência. O homem marginalizado não é 'um ser fora de'. É, ao contrário, um 'ser no interior de', em uma estrutura social em relação de dependência para com os que chamamos falsamente de seres autônomos. [...] Na realidade, esses homens analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão 'fora de', são seres 'para o outro'. Logo, a solução de seu problema não é converterem-se em 'seres no interior de', mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior dessa mesma estrutura que é responsável por essa mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante (FREIRE, 1980, p. 74-75).

Inspirados em Freire, tomamos consciência de que as relações de dependência dos sujeitos educandos têm ligação intrínseca com as situações de dominação e exploração a que esses sujeitos foram submetidos e que resultaram em visões de mundo limitadas. Freire, portanto, propõe o enfrentamento e a transformação radicais das estruturas desumanizantes, através da humanização. Nesse processo de libertação, a educação também tem papel preponderante.

Para Manoel Santiago, os aprendizados foram se consolidando, em sua experiência migratória, à medida que assumia as ocupações que lhes eram conferidas e realizava as tarefas solicitadas. Para cada uma, nunca teve um preparo, um treinamento, porém sempre contou com a curiosidade e a observação como artifícios para dominar as situações desafiadoras e, muitas vezes, inusitadas. Ele nos conta:

Já trabalhei como agricultor, mas no campo é o seguinte, a pessoa trabalha uma semana, duas, três (...). Ai limpa o roçado, aí não chega mais o serviço pra pessoa. Porque o roçado não dava e assim eu fui obrigado a mudar pra essa Usina Santa Helena. Na minha migração, primeiro o que eu peguei foi cortar cana. Mas já carreguei agave, cortava agave pra o motor, trabalhava em farinha, mais aí fui tendo que ficar pra vir pra Usina Santa Helena cortar cana. Da Usina Santa Helena, vim cortar cana em Santa Rita. Achei que o campo era ruim, a gente trabalha que nem escravo (...). O ganho não é certo e

o esforço é grande. Quando a usina faliu e eu fui trabalhar no Rio de Janeiro, na Barra da Tijuca, fui trabalhar de barqueiro, passando gente de maré, de um lado pra outro (...). Pegava de cinco horas da manhã, a meia noite eu estava lá dentro da maré ainda, passando gente do povo daquela família, daquele pessoal... Tinha hora de pegar, mas não tinha hora de largar, era outra escravidão que eu mim achei também. Aí foi o tempo que bateu o tempo de trabalho na carteira e eu me aposentei. Mas, pois bem, eu não chegava em lugares melhor devido à leitura, mas tudo que botasse pra fazer eu fazia (...) Porque eu sempre toda a vida, eu tive um negócio trabalhando na usina, reparando o quê a outra pessoa estava fazendo, porque é muito interessante a pessoa está fazendo uma coisa e a pessoa observar como é que ele está fazendo. Eu olhava, perguntava e ai aprendendo no fazendo mesmo

(Manoelzinho, 73 anos, aposentado).

O relato de Manoelzinho nos leva a considerar o que registra a história da educação pública brasileira que, durante séculos, por uma oferta insuficiente, bem como por falta de condições de acesso e padrões de qualidade, tem mantido os sujeitos das classes populares distantes dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Com isso, persiste o fato de que o analfabetismo, ao longo da formação social brasileira, contabiliza índices de exclusão social e educacional, resistindo às campanhas, aos movimentos, aos programas e aos projetos pensados como soluções imediatistas, com finalidades contábeis ou populistas (Silva, 2001).

Assim, em suas memórias, Manoel Santiago, considerando a dimensão do vivido, traz relatos dos motivos pelos quais a escolarização formal lhe foi negada e de como, na atualidade, enfrenta o desafio de voltar a estudar para realizar seus objetivos de vida.

De criança, meu pai não podia botar a gente na escola. Nós era muito menino e o que meu pai ganhava só dava mais para a feirinha, pra o pão de cada dia. E depois que me entendi em trabalho, eu só pensava em trabalhar, não pensei nesse momento tão bom. De outra vez eu já tinha tentado a conseguir, mas nunca dava certo. Ai eu parava, voltava de novo, parava e voltava novamente pra conseguir. E agora eu estou começando de novo na escola. Então eu tenho fé em Deus aprender, embora eu não vá aprender as coisas todas, mas pelo menos a ler

(Entrevista com Manoelzinho, 73 anos, aposentado).

Em seu relato, Manoelzinho reafirma as distâncias existentes entre escolarização formal e trabalho, entre conhecimento escolar e vida. Esse fato nos permite questionar sobre por que o saber escolar não consegue fecundar ou mesmo ser fecundado pelos saberes da prática e por que os sujeitos das classes populares, dotados dos saberes de “experiência feita”, que asseguram aos sujeitos adultos trabalhadores a realização de atividades profissionais, capazes de lhes garantir a sobrevivência, são pouco reconhecidos e, por vezes, desvalorizados pela escola.

Na análise das práticas e das tentativas de escolarização formal, oferecidas aos sujeitos dos setores populares, há que se observarem as dificuldades consideráveis quanto às concepções de alfabetização adotadas, mas, sobretudo, no que se refere à abordagem teórico-metodológica que orienta o processo educativo. Gonçalves (2013) esclarece que essa problemática reside em visões que tratam, de modo dicotômico, a relação entre os saberes da inteligência e os saberes da prática. Para o referido autor,

mesmo quando queremos valorizar os saberes que impregnam a vida dos jovens e adultos trabalhadores, no contexto da sala de aula, não temos, muitas vezes, clareza do modo mais adequado de agir. Esses saberes dos nossos alunos trabalhadores, com escassa inserção escolar, projetam-se em nossos esquemas de pensamento, na maioria das vezes, como resultados adquiridos pelos educandos e não como formas possíveis e alternativas de buscar os saberes. É como se todo o processo de verticalização em direção ao conhecimento científico, técnico, artístico, dominantes barrasse para sempre uma circularidade entre disponibilidades e qualidades de inteligência diferenciadas. É como se não houvesse um trânsito dos saberes provenientes de uma inteligência da prática e da inteligência dos saberes sistematizados, que não passasse pela submissão pura e simples da primeira em direção à segunda (GONÇALVES, 2013, p. 04).

Ainda, nesse sentido, ressaltamos a importância apontada pelos sujeitos da pesquisa, na dimensão do concebido de que as práticas educativas, considerando-se as prerrogativas da educação popular, ou seja, uma educação *para* o povo e com o *povo*, que considere a questão da funcionalidade das aprendizagens, assim como as relações provenientes do mundo do trabalho, mas, que, também, transcenda essas particularidades. Assim, embora seja considerada como ponto de partida a realidade de vida desses sujeitos, as motivações que os conduziram à retomada de seus processos escolares e suas inserções no mundo do trabalho, não se pode limitar e

comprometer os demais processos inerentes à escolarização, ainda mais se ela resulta em uma “ação cultural para a liberdade”. Por esse motivo, uma prática problematizadora e transformadora, de acordo com Ribeiro (1999), deve considerar que:

a orientação do ensino para exigências do mundo do trabalho ou qualquer outro contexto específico de vivência não deve implicar a renúncia ao distanciamento crítico em relação à realidade imediata. A oportunidade de descolar-se da ação imediata para poder dedicar-se à elaboração do próprio conhecimento é uma das especificidades da aprendizagem escolar que outras instituições sociais dificilmente podem promover com a mesma intensidade (RIBEIRO, 1999, p. 194).

Além disso, mesmo considerando os acúmulos que marcam os avanços da trajetória conceitual e metodológica da educação de jovens e adultos, ainda predomina a necessidade de estudos que investiguem de que modo os saberes de vida podem ser transformados em fatos pedagógicos, para além das meras transposições didáticas, pois,

certamente é fundamental desenvolver pesquisas que esclareçam quais competências e saberes são exigidos pelos contextos de trabalho (MANFREDI, 1998) e por outras dimensões da vida cotidiana (RIBEIRO, 1999). Entretanto, também é de extrema relevância a análise de como saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores poderiam ser abordados pedagogicamente de modo a fazer avançar sua capacidade crítica, criatividade e autonomia, e não meramente como capacitação para tarefas específicas, sem maior relevância cognitiva ou atitudinal (Ibidem, p. 194).

Retomando as narrativas dos entrevistados, reconhecemos em Baiano um sujeito de refinada inteligência prática que, mediante a necessidade de enfrentar situações arriscadas em suas vivências, desenvolveu estratégias de sensibilidade e de intuição a partir do saber fazer, que lhes assegurou superar situações de estranhamento e sobreviver em um contexto de intensas adversidades.

Eu trabalhei na lavoura, de bóia fria, sobrevivi cortando cabelo e passei por apuros que só Deus acredita. A maior dificuldade foi quando passei um período de três a quatro meses, na rodoviária esperando encontrar um conhecido que me levasse até os meus tios ou um amparo qualquer. Aí foi quando, aí o quê que eu fazia ali? Eu ficava lá até a hora de fechar (...). Mas nesse tempo todo não ficava parado. O que aparecesse pra fazer, eu fazia. Em troca de comida ou

qualquer coisa, uma coisa qualquer. Enquanto esperava pela redenção, uma coisa assim (...). Procurava observar e aprender. Olho é quase mágico e ele ensina muita coisa pra quem quer aprender, tá sabendo? Nunca fui um cara sem coragem, preguiçoso, aí o que aparecesse eu estava pegando e fazendo bem feito, bem feito mesmo. Enquanto acompanhava cada ônibus que chegava e partia para a minha terra, esperava encontrar uma pessoa conhecida. Dali não tinha como sair se não fosse daquele jeito. Dinheiro e condições eram bem poucas, poucas mesmo, aí ficava ali. Aprendendo a viver com pouco e com paciência

(Baiano, 68 anos, Barbeiro).

Essas evidências nos levam a reconhecer a atualidade e a vivacidade do pensamento freireano, cujas produções alertam para a crescente necessidade de investigações que apontem os alcances dos saberes da prática como formulações de possibilidades de os sujeitos das classes populares se moverem de forma consciente no mundo e (re) criarem a sua existência. Gonçalves (2009) sustenta a convicção de que esses sujeitos, expressões vivas de inteligência e sensibilidade, detêm uma sabedoria e um conhecimento de mundo que lhes permitem, apesar de toda a opressão, caminhar de modo a fortalecer as dimensões de acesso e elaboração de saberes populares como anúncios de um melhor existir. Para ele, é preciso considerar,

(...) em meio às ingenuidades, medos e horizontes estreitados dos oprimidos, o que neles há de mais expressivo, ou seja, sua curiosidade viva, sua imaginação, sua inteligência prática, sua forma de estar atentos e prever coisas, seu desejo de ter acesso aos saberes e bens culturais socialmente produzidos (GONÇALVES, 2009, p. 14-15).

Para Baiano, criatividade e superação são duas palavras decisivas no modo como Justino narrou ter vivido suas experiências laborais. Suas narrativas apontam que o perfil de um sujeito curioso, inquieto e questionador culminou, a partir de suas andanças, com a de um trabalhador multitarefeiro disposto a fazer do trabalho uma fonte de aprendizado para a vida. Ele nos destacou aspectos importantes adquiridos em seu processo de saber-fazer quando narrou a experiência de trabalhar em uma banca de jogo do bicho, apesar de, como diz, “pouco saber ler” e “mal saber escrever”.

Eu sou meio assim, um cara estranho. Na escola fui pouco e o pouco que aprendi, ficou no esquecimento. (...) mas, nas coisas da vida não. Bastava eu me interessar pelo negócio para ele se interessar junto comigo. Aprendi a passar o jogo do bicho, do nada. Sem

querer aprender, aprendi. (...) Quando estava parado ficava na porta da bodega, desfazendo do tempo, jogando conversa fora e esperando algum chamado. Lá tinha um jogo do bicho com os apostadores já certos. Todos os dias eles vinham, o mesmo jogo e, às vezes, até pegavam alguma sorte, outras não tiravam nada (...). Eu sei que pra encurtar a conversa, dai a pouco, eu já sabia jogar o jogo. (...). Passava de olho fechado, fechado, não, aberto para não perder o apurado

(Antonio Justino, 63 anos, operário da Construção Civil).

A nosso ver, analisando as narrativas de Justino em suas vivências, conforme lhe foi concebido, observa-se que ele se apresenta como um sujeito de fácil trânsito, cuja alegria estampada no sorriso contagia a todos por seu encanto. Por se considerar um sujeito “solto no mundo”, Justino, disposto a conviver para aprender, permite que reconheçamos as evidências de um ser relacional, a quem cabe, adequadamente, a expressão de *homo convivialis*, sugerida por Moreno Olmedo (2008), porque, para “[...] ele, as coisas são menos importantes do que as pessoas” (Ibidem, p. 351).

POSSIBILIDADES DE UMA CONCLUSÃO:

Como nos caminhos percorridos por Moreno Olmedo, Benilton Bezerra Júnior¹²⁸ apresenta indícios de uma *episteme* popular como uma *episteme* da relação, quando incursiona pelos saberes dos Profetas da Chuva, como porta-vozes da natureza. Esses “profetas” revelam disposições e abertura para um conhecimento da realidade, aguçados pela sensibilidade da percepção criteriosa e sutil de fenômenos observáveis, na tentativa de decifrá-los, com as lentes e os instrumentos empíricos de que dispõem. Assim, embora se aventurem em um campo de incertezas, captam indícios e sinais, a partir do conhecimento dos fatos do mundo e, com isso, vislumbram cenários prováveis. Os profetas da chuva reconhecem a linha tênue que separa as relações entre conhecimento e sabedoria já que, para eles,

conhecer melhor o funcionamento dos fatos do mundo é uma maneira de situar-se nele numa posição de encontro, e não de mera instrumentalização e suas forças. O mundo não é simplesmente um conjunto infinito de objetos, ele é um horizonte aberto de relações;

¹²⁸Para Gonçalves (2009), merece destaque o fato de que “Benilton Bezerra Júnior chega muito próximo aos resultados de Moreno Olmedo, quando ele propõe uma *episteme* popular”, porém, a partir de caminhos que lhes são próprios (GONÇALVES, 2009, p. 27).

e a primeira que importa, a primordial, é a do corpo vivo com o mundo que ele habita (BEZERRA JUNIOR, 2006, p. 129).

Com essas reflexões, inauguramos alguns elementos elucidativos na tensa relação entre migração e não escolarização formal, com base nas narrativas dos entrevistados. Em suas vivências, as recorrências do tema do estudo e as consequências pela ausência do saber formal são retratadas pelos sujeitos da pesquisa, de modo a nos levar a questionar sobre se, na atualidade, apesar de todos os avanços do reconhecido direito à educação, é possível, nas palavras de Ciço (lavrador), uma educação e a escola para o povo. É o que veremos a seguir.

REFERÊNCIAS:

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber Editora, 2000.

BEZERRA, Aída (Org.). *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEZERRA JÚNIOR, Benilton. Os porta-vozes da natureza e a prosa do mundo. In: MARTINS, Karla Patrícia Holanda (Org.). *Profetas da chuva*. Fortaleza: Tempo d'Imagem, 2006.

BISON, Wanderluce Pessoa. A volta por cima: mulheres migrantes entre o Vale do Jequitinhonha e São Paulo. In: *CEM - Cadernos de Migração – 6*. São Paulo: CEM, 1999, 50 p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr de 2002, nº19.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante* (Org.). 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Duas cidades, 1971.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROCHTENGARTEN, Fernando. *Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes*. São Paulo: Summus, 2009.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga (Org.). *Paradigma indiciário: diálogo aberto na Educação Popular*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2009.

MEC/UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. 9. Ed. São Paulo: Cortez, DF: MEC: UNESCO, 2004.

MOURA, Hélio A. de. (Org.) *Migração interna: textos selecionados*. Fortaleza: BNB, Tomo I, 1980.

PAIVA, Vanilda Pereira (Org.). *Perspectivas e dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

SALES, Ivandro da Costa. Educação Popular: uma perspectiva, um modo de atuar (alimentando o debate). In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco de. (Orgs.). *Educação Popular: outros caminhos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999, p. 111-122.

SCARPIN, Paula. Baraquio Bama vale nota 10: o duro esforço do brasileiro para chegar às franjas do conhecimento. *Piauí*, nº 56, Maio de 2011. Pp. 34-37.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. *Errantes do fim do século*. São Paulo: UNESP, 1999.

SILVA, Verônica Pessoa da. & SEZYHSTA, Arivaldo José. Migrantes da construção civil em João Pessoa. In: CEM. *Travessia – Revista do Migrante*. Redes. Ano XIV. Nº 40, Maio-Agosto/2001, p. 38-41.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, vol. 11, nº 32, maio/ago. 2006.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educação Popular: metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez, 2010.

ZAMBERLAM, Jurandir. *O processo migratório no Brasil e os desafios da mobilidade humana na globalização*. Porto Alegre: Pallotti, 2004.

O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA NO MUNICÍPIO DE SOUSA - PB: uma possibilidade de formação de educadores de EJA

Ana Paula Mendes Silva

Davi Rodrigues Cavalcanti

Introdução

O presente artigo tem como objeto de estudo o curso de especialização do PROEJA - Programa de Integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, nos propomos a analisar esse curso de especialização aos professores e gestores de EJA na cidade de Sousa - Paraíba. De maneira específica, procuramos conhecer a história do curso de especialização do PROEJA, sua implantação na Paraíba, enfocando as características desse curso na cidade de Sousa.

A investigação dessa oferta de pós-graduação do PROEJA implementada pelo Instituto Federal da Paraíba – IFPB no município de Sousa, no ano de 2008, serviu para refletir e se posicionar sobre os limites e possibilidades para a formação dos educadores e gestores de EJA.

O olhar voltado ao curso de especialização PROEJA nos fez refletir sobre a possível resignificação da Educação de Jovens e adultos no contexto do sistema educacional brasileiro, uma vez que, essa oferta de formação para professores de EJA, apontou um campo educativo, político e pedagógico inédito até o ano de 2008.

Sabemos que inúmeros problemas são sinalizados no que tange a formação de professores do Ensino Fundamental e Médio. As licenciaturas, por vezes, são negligentes em questões ligadas à didática e as metodologias. Quando se trata da EJA, esse problema é mais intenso, uma vez que, a falta de formação específica para essa modalidade de ensino é, praticamente, inexistente nas licenciaturas, sobretudo em Pedagogia.

Nos cursos de formação de professores, a formação para a EJA no Brasil se constitui como uma realidade negada. De acordo com Machado (2010), 82% dos

professores do primeiro segmento com graduação, não possuem a formação específica. Ribeiro, (2005, p. 185) aponta que “a falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, resulta numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes”.

A oferta de formação de professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos, proporcionada pela especialização no ano de 2008, no município de Sousa – PB se constitui como relevante e inédita, uma vez que, antes, nenhum curso de especialização voltado para a EJA foi oferecido naquele município.

Além do seu ineditismo, o curso de especialização teve como característica relevante o incentivo à pesquisa na área de EJA, pois, um dos requisitos para a conclusão deste curso foi a construção e defesa de um trabalho monográfico. Esse requisito atendia a Resolução nº. 56/2007.

Os resultados dessa pesquisa podem ser considerados de grande relevância para a EJA, pois, possibilitaram informações sobre a oferta de formação continuada de professores e gestores da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos propiciada por um programa que se mostrou inovador também pela articulação que fez entre Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Construindo os traços metodológicos

A pesquisa consistiu em um estudo de caso, isto é, analisou um curso específico de formação de educadores de EJA realizado através do PROEJA. De acordo com Merriam (1988, p. 9), o estudo de caso pode ser definido como “o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social”.

As informações que deram suporte para a descrição do curso de especialização do PROEJA foram obtidas, através da diversidade de fontes de pesquisa: a entrevista, a análise de documentos e registro de conversas informais.

A diversidade de fontes de pesquisa é uma característica do estudo de caso, que tem como objetivo: “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele [...]” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 2)

Para a concretização da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o coordenador geral do Curso de Especialização do PROEJA na Paraíba, da época, Edson Brito Guedes. Sobre essa técnica, Mello (2005, p. 53), define como “uma conversa interessada, orientada para fins de pesquisa”, que contém “perguntas-chaves ou tópicos previamente apontados, mas com margem para novas questões, funcionando como um roteiro básico e comum a toda equipe”.

Além da entrevista, foi aplicado um questionário a um universo de 20 (vinte) alunos egressos da turma de especialização PROEJA buscando identificar os motivos que os levaram a realizar esse curso.

A análise de documentos não oficiais no IFPB proporcionou o levantamento de dados quantitativos do curso tais como o número de alunos submetidos às seleções, os aprovados, os evadidos, os que concluíram o curso com êxito, o número de professores ministrantes, suas características profissionais e outros dados que se fizeram necessários para compor um quadro de atendimento realizado.

Após a elaboração dos procedimentos metodológicos, uma segunda etapa constitui-se da revisão bibliográfica. Para tanto, a leitura de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, além de artigos científicos, especificamente, do Grupo de Trabalho nº. 09 “Trabalho e Educação” e o nº. 18 “Educação de Pessoas Jovens e Adultas” da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED foram constantes e ajudaram a entender a consolidação das políticas públicas que propiciaram a integração das modalidades EJA e EP.

educação e o trabalho: perspectivas do PROEJA

A discussão em torno da relação educação e trabalho é um tema tratado, de acordo com Kuenzer (1997), desde os clássicos da economia política, tanto burguesa

quanto marxista. No século XX, essa discussão “aparece na literatura acadêmica e sindical como objeto de importantes estudos e decisões políticas.” (PRESTES & VÉRAS, 2009, p. 2).

No Brasil, essa discussão toma corpo, sobretudo, na década de 60, com as intensas mobilizações da maioria da população que buscava participação política e econômica na vida social do país.

A relação entre educação e trabalho é um tema que, embora tratado desde o século passado pelos clássicos da economia política, tanto burguesa quanto marxista, ressurgiu no Brasil com todo vigor na pauta das discussões dos políticos, intelectuais, dirigentes e trabalhadores ao final dos anos 60, a partir da intensificação das pressões da maioria da população por maior participação política e econômica. (KUENZER, 1997, p. 2)

Caracterizada por um período de busca pela abertura a democracia, no início da década de 80, a questão da educação e sua articulação com as relações sociais são novamente recolocadas no sentido de buscar possibilidades de contribuição para a construção do projeto hegemônico da classe trabalhadora.

As produções publicadas foram relevantes para a construção da identidade da área/relação Educação e Trabalho, à medida que, propiciaram caminhos para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual ao situar a questão dessa dentro das relações sociais geradas pelo modo de produção capitalista.

Considerando a qualidade das produções publicadas sobre educação e trabalho, partir do século XX, significativos avanços aconteceram, sobretudo na década de 90, no que diz respeito às propostas que privilegiavam o trabalho como princípio educativo, ou seja, a compreensão acerca de onde e como ocorre a educação para o trabalho.

Entre essas propostas destaca-se, no contexto do século XX, a tentativa de articulação do ensino voltado tanto para a escolarização quanto para a profissionalização, através do Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Neste trabalho, a compreensão da relação entre educação e trabalho no Brasil, na década de 90 se faz pela representatividade entre Educação Profissional e Educação Básica, a primeira de caráter técnico, voltada ao desenvolvimento das técnicas de produção e a segunda em caráter de formação geral, voltada para o trabalho intelectual.

Nesse sentido, o PROEJA surgiu com a pretensão de integrar a Educação Básica com a Educação Profissional e o desafio se torna mais forte quando acolhe a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos para realizar essa integração.

O PROEJA no Decreto nº. 5.478/05: a conquista do direito a integração entre Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos

O Decreto nº. 5.478/04 propõe a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. Um dos principais motivos para a EJA fazer parte da integração deveu-se a novas configurações pelas quais vinha passando, caracterizadas por avanços significativos que possibilitaram uma nova compreensão dessa modalidade de ensino, enquanto espaço formador.

Entre os avanços, alguns podem ser destacados e considerados como ganhos políticos: no âmbito da sociedade civil, as discussões nos fóruns de EJA e o Grupo de Trabalho 18 da ANPED são exemplos que possibilitam a troca de experiências e o aprofundamento de conhecimentos sobre essa modalidade de ensino. Para Soares 2006, (p. 283) “os fóruns alimentam os encontros nacionais, e estes produzem subsídios e deliberam formulações políticas importantes para os rumos da EJA no Brasil.[...]”.

Há ainda que se considerar, em âmbito internacional, a importância do papel exercido pelas CONFINTEAS - Conferência Internacional de Educação de Adultos, que, desde a década de 1949, vem tendo cada vez mais adeptos.

Em 2006 o Decreto nº. 5.478/2005 foi revogado e substituído pelo Decreto nº. 5.840/2006 alterando, significativamente, suas propostas, bem como o Documento Base que prevê as alterações. Entre as alterações, a que teve maior significado foi o PROEJA passou a contemplar os estudantes matriculados também,

no Ensino Fundamental. Para Machado (2008, p. 2) “O referido decreto é um passo importante na consolidação da política pública de educação de jovens e adultos, por representar uma iniciativa concreta de aproximar a educação geral ao mundo do trabalho”.

Além desse aspecto, outro, não menos relevante é a oferta de cursos de formação continuada para professores e gestores de EJA.

As formações continuadas oferecidas pelo PROEJA se tornaram relevantes porque abrangeram municípios em que não havia nenhuma formação para gestores e educadores de EJA. No caso da Paraíba, o município de Sousa pode ser destacado, a título de exemplo, pela oferta inédita de um curso de especialização nessa modalidade de ensino.

O curso de Especialização do PROEJA no município de Sousa – PB

No ano de 2007, a Paraíba passou a oferecer 4 (quatro) turmas do Curso de Especialização do PROEJA nos municípios/pólos de Bananeiras, João Pessoa, Campina Grande e Sousa. O município/pólo de Bananeiras havia sido o pioneiro, com início da primeira turma em 31 de julho de 2006. No ano de 2007, estava na segunda turma, portanto.

De acordo com o art. 6º da Resolução nº 56/2007, que aprovou a segunda edição do Curso de pós-graduação do PROEJA na Paraíba, a distribuição dos municípios/pólos, com coordenação acadêmica própria, foi feita da seguinte forma:

- I – Bananeiras – PB, no CFT, campus III da UFPB (pólo 1);
- II – João Pessoa – PB no CE, campus I da UFPB (Pólo 2);
- III – Campina Grande, nas instalações físicas da UFCG (Pólo 3);
- IV – Sousa – PB, nas instalações físicas da Escola Agrotécnica Federal de Sousa (Pólo 4)

De acordo com o Edital, somente profissionais da EJA de instituições públicas poderiam participar da seleção que contou com três etapas: prova escrita, entrevista e análise do currículo. No total, eram ofertadas 40 vagas por município.

QUADRO I

NÚMERO DE VAGAS POR MUNICÍPIO

TOTAL DE VAGAS	MUNICÍPIO/VAGA	SEGMENTO	VAGAS
160	BANANEIRAS 40	PROFESSORES DA REDE FEDERAL DE EDUC. PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.	10
		PROFESSORES DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO	15
		PROFESSORES DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO	15
	JOÃO PESSOA 40	PROFESSORES DA REDE FEDERAL DE EDUC. PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.	15
		PROFESSORES DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO	15
		PROFESSORES DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO	10
	CAMPINA GRANDE 40	PROFESSORES DA REDE FEDERAL DE EDUC. PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.	10
		PROFESSORES DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO	15
		PROFESSORES DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO	15
	SOUSA 40	PROFESSORES DA REDE FEDERAL DE EDUC. PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.	15
		PROFESSORES DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO	15
		PROFESSORES DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO	10

Fonte: Edital PROEJA N.º. 15/2007

Na primeira fase, em que foi realizada uma prova escrita, teve como base as seguintes referências:

- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (CAPÍTULO II)
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 1º de julho de 2000. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 1º de julho de 2000.
- GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos – Um Cenário Possível para o Brasil, disponível em http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/EJA_Um_cenario_possivel_2003.pdf (PROEJA, EDITAL N.º. 15/2007)

No processo de seleção do Curso, das 40 (quarenta) vagas ofertadas, contou com um total de 41 (quarenta e um) candidatos inscritos. Desse total, um não fez a prova escrita e 40 (quarenta) foram aprovados.

Dos 40 (quarenta) alunos que compuseram a turma, 06 (seis) eram do sexo masculino e 34 (trinta e quatro) do sexo feminino, com idade variando entre 25 (vinte e cinco) e 60 (sessenta) anos. Todos eram profissionais que atuavam na EJA das redes estadual e municipal de ensino e tinham uma carga horária de trabalho de 30h a 60h semanais.

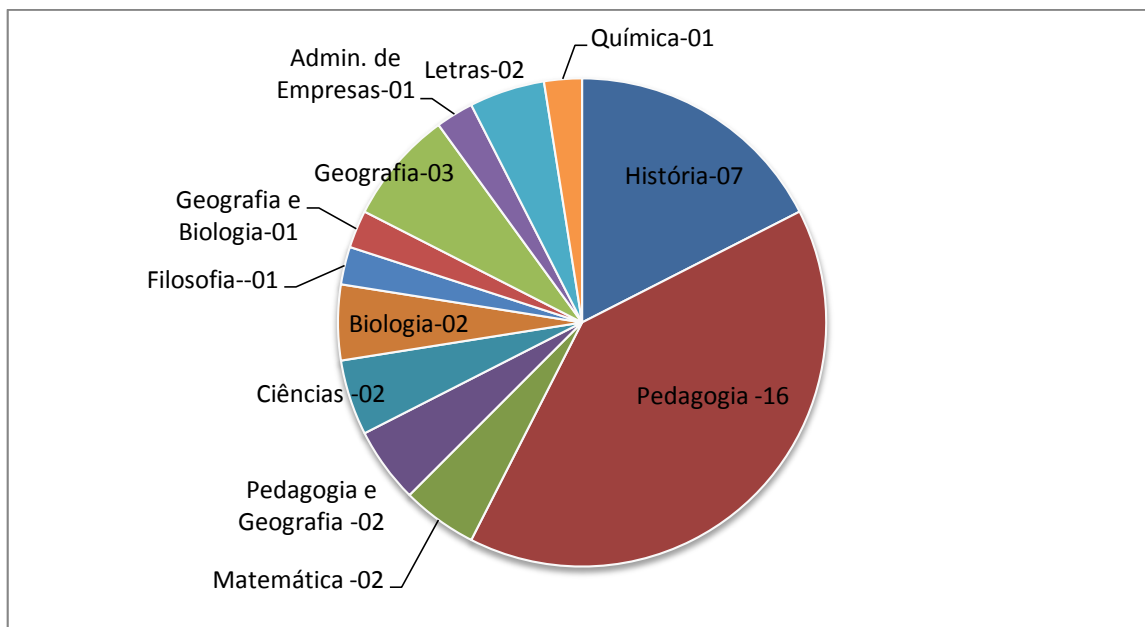
Não havia nenhum membro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nem mesmo da Escola Agrotécnica Federal de Sousa, embora essa instituição oferecesse o Curso Profissional Técnico de nível Médio do PROEJA a jovens e adultos.

A Escola Agrotécnica Federal de Sousa foi a instituição que ofereceu recursos físicos e ambientes pedagógicos para as aulas do Curso de Especialização do PROEJA se constituindo como lócus adequado para esse curso de qualificação profissional. A coordenação local do curso ficou a cargo do professor Miguel Wanderley de Andrade, mestre em Agronomia e membro efetivo do corpo docente dessa Escola.

No que diz respeito à formação inicial dos alunos da primeira edição do Curso de Especialização em Sousa, esta era diversificada. Destacavam-se as formações em Pedagogia, Geografia, Ciências, História, Biologia, Filosofia, Administração de Empresas, Letras e Química.

GRÁFICO I

QUANTIDADE DE ALUNOS POR GRADUAÇÃO



Fonte: Questionário aplicado com os alunos

As aulas que aconteciam aos sábados, conforme a proposta do edital, com duração de 08 (oito) horas/aula, iniciando as 08h00min da manhã indo até meio dia e retornando as 14h 00min se estendendo até as 18h00min.

Além do município de Sousa, também havia alunos residentes em outras cidades como Monte Horebe, Nazarezinho, Cajazeiras, São Francisco, Uiraúna e São João do Rio do Peixe. A diversidade de cidades em que os alunos residam propiciou, nas discussões vivenciadas em sala de aula, um maior conhecimento sobre a realidade da EJA nesses municípios, através de troca de experiências com os profissionais da EJA de diferentes contextos de atuação profissional.

Uma das maiores dificuldades dos estudantes era a locomoção. Podemos tomar como exemplo o problema que tinham em participar das aulas presenciais todos os sábados, pois a maioria tinha uma carga excessiva de trabalho com dois ou até três turnos de trabalho por dia durante a semana. O curso exigia a assinatura em quatro listas de freqüência, sendo que 02 (duas) eram passadas no horário da manhã e 02 (duas) no horário da tarde.

Sobre a verificação da freqüência, o inciso 8º do Art. 40, da Resolução nº. 56/2007 afirma que:

A freqüência será aferida em cada unidade pólo através da coleta de assinaturas dos alunos, realizada todos os sábados às 8h15min, às

11h45min, às 14h15min e às 17h45min, por um funcionário responsável, que passará aos professores.

Essas dificuldades, entre outros aspectos, constituíram-se em empecilhos para que a turma inteira chegasse ao final deste curso de especialização. Assim, dos 40 alunos matriculados na pós-graduação, 03 (três) foram excluídos do curso por motivos diferenciados.

Além das 03 (três) situações mencionadas, 02 (duas) alunas cursaram os componentes curriculares, porém, não defenderam as monografias, que era o requisito final para a conclusão do curso. Portanto, dos 40 (quarenta) alunos matriculados inicialmente, 35 (trinta e cinco) concluíram o curso.

A estrutura curricular da pós-graduação PROEJA era composta de 11 (onze) componentes curriculares que atendiam aos fundamentos da formação para Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos.

Eram os seguintes componentes curriculares: Metodologia do Estudo Científico; Fundamentos Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos; Didática e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos; Legislação do ensino da Educação Básica, da Educação Profissional e da EJA; Educação Profissional e EJA; Gestão da Educação no contexto da EJA; A resolução de problemas como estratégia metodológica; Metodologia do Ensino Superior; Relações sociais: Etnias, direitos humanos e inclusão social na Educação de Jovens; e Adultos e Metodologia do Trabalho Científico.

O corpo docente era composto por profissionais de quatro instituições que foram a UFPB, campus I - João Pessoa e campus III – Bananeiras, a UFCG, campus I - Campina Grande e campus III – Sousa, a UFCG, campus I, Campina Grande e a Escola Agrotécnica Federal de Sousa.

Cabe destacar que nem todos os membros do corpo docente tinham a formação na área da Educação ou áreas afins, muito menos na EJA, modalidade de ensino específica da pós-graduação.

O quadro abaixo resume as características dos professores ministrantes considerando o ano de 2008 em que atuaram no curso de especialização:

QUADRO V

INSTITUIÇÕES E FORMAÇÕES DO CORPO DOCENTE DA ESPECIALIZAÇÃO - SOUSA

Professor (a)	Instituição	Titulação
Edson Brito Guedes	UFPB – campus III	Mestre em Ciências da Sociedade
Maria do Socorro Nóbrega Queiroga	UFPB – campus III	Doutora em Sociologia
Ana Cláudia da Silva Rodrigues	UFPB – campus III	Mestre em Educação
Severino Bezerra da Silva	UFPB – campus I	Doutor em Ciências Sociais
Maria Divanira de Lima Arcoverde	UEPB – campus I	Mestre em Ciências da Sociedade
Mário Ramos	UFCG – campus III	Mestre em Sociologia Rural
Crislene Rodrigues da Silva Morais	UFCG – campus I	Doutora em Química
Andréa de Lucena Lira	EAFS – campus Sousa	Doutora em Engenharia de Processos
Júlio César Campos Ferreira	EAFS – campus Sousa	Mestre em Ciências Sociais
Ranieri Pereira da Silva	EAFS – campus Sousa	Mestre em Ciências Agrônomas
Francisco Cicupira de Andrade Filho	EAFS – campus Sousa	Mestre em manejo do solo e água

Os professores orientadores foram os mesmos do corpo docente. Porém, devido à distância dos professores de outras instituições e municípios com os alunos da turma, o que acarretaria a impossibilidade de encontros entre orientador e orientando, ficaram responsáveis pelas orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso apenas os professores da Escola Agrotécnica Federal de Sousa.

Cada professor orientador era acobertado pelo Art. 49 da Resolução 56/2007 que mencionava as seguintes funções:

- I – ser um referencial de mediação e de suporte humano, pedagógico e acadêmico para o aluno;
- II – ministrar aulas preparatórias para o estudo dos conteúdos;
- III – responder a dúvidas ou questionamentos encaminhados pelos alunos;
- IV – corrigir as avaliações, respeitando os prazos estipulados pela coordenação.

Mesmo com dificuldades para a construção dos trabalhos monográficos, por parte dos alunos, o prazo¹²⁹ de duração do curso, que era de 15 meses ininterruptos, foi cumprido, uma vez que, o curso teve início em 29 de setembro de 2007 e término em 20 de dezembro de 2008, com a defesa das monografias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino profissional no Brasil, em trajetória histórica, esteve atrelado à perspectiva da formação técnica voltada para o mercado de trabalho sendo, por isso, ofertado as classes populares, uma vez que, o trabalho manual era visto como função dessas classes enquanto que o trabalho intelectual era oferecido às elites. No entanto, essa diferenciação no ensino vem sendo modificada, gradativamente, sobretudo a partir da década de 90, quando a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/1996 conceitua a Educação Profissional como uma modalidade de ensino.

Caracterizados alguns aspectos dessa oferta de pós - graduação e tomando como base os dados coletados, é possível apontar algumas considerações. Inicialmente um aspecto relevante para a opção dos candidatos ao curso foi o fato de ter sido ofertado por uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esse aspecto revela a credibilidade dos candidatos com a Escola Agrotécnica Federal de Sousa, caracterizada tradicionalmente, pela qualidade dos cursos ofertados.

Além disso, o Centro de Formação de Professores, da UFCG, era o único local que esses alunos tiveram acesso a formação de nível superior, o que fazia com que esperassem uma oferta de curso de formação continuada por parte dessa instituição. Porém, a UFCG não tinha perspectivas de oferta desses cursos voltados para a educação, sobretudo a EJA, no ano de 2007, quando foi divulgado o Edital de abertura de inscrições para a especialização do PROEJA.

¹²⁹ De acordo com o artigo 5º da Resolução nº. 56/2007, o curso tinha previsão de realização em 15 meses ininterruptos. Nos 15 meses estavam incluídos a duração dos componentes curriculares e a realização e defesa do trabalho monográfico.

Essas considerações revelam a importância que tinha para esses alunos, de uma qualificação voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Por serem profissionais dessa área, havia uma preocupação em se especializar em EJA, percebida nas discussões e nas conversas informais vivenciadas durante o curso.

Apesar dos desafios enfrentados pelos alunos desse curso, acredito que a possibilidade de formação do quadro profissional especialista que atua junto ao público de EJA contribuiu para a ressignificação dessa modalidade de ensino, e, certamente, para o campo de trabalho dos profissionais de EJA egressos desse curso.

Referências:

Brasil, Ministério da Educação. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

_____. Secretaria de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. **Formação inicial e continuada / Ensino Fundamental.** Documento Base, agosto de 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Mirian Fábila; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional – saberes coletivos de uma rede de pesquisadores.** Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/81/55>>. Acesso em: 19/05/2011.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Palestra proferida no I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa PB, 22 de julho de 2010.

MELLO, Marco. **Pesquisa participante e educação popular:** da intenção ao gesto. Porto Alegre: Ísis, 2005.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education:** a qualitative approach. São Francisco: Jossey Bass, 1988.

PRESTES, Emília; VÉRAS, Roberto. **Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas:** campos em disputas. Disponível em:

<<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a04.pdf>>. Acesso em: 03/04/2010.

RIBEIRO, Flexa. **Depoimento na CPI do Mobral**. Diário do Congresso Nacional, Seção II, 16/03/1976, p. 344. Acesso em 16/05/2005.

_____. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARTE E INCLUSÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO DA ESCOLINHA CARIRIS MIRINS NA CIDADE DE TAPEROÁ-PB

Rafael dos Santos Firmino¹³⁰

Keudma Richelle Tiburtino Costa¹³¹

Jacqueline Liedja Araújo Silva Carvalho¹³²

Introdução

Historicamente os movimentos sociais sempre existiram, e certamente sempre existirão, pois representam forças sociais organizadas. “os movimentos sociais constituem aquela parte da realidade social na qual as relações sociais ainda não estão cristalizadas em estruturas sociais, onde a ação é a portadora imediata da tessitura relacional da sociedade e do seu sentido” (AVRITZER, 1994, p.189-190). Eles estão intimamente ligados aos processos educativos, pois a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Existe um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar para os envolvidos, já que há, na maioria das vezes, negociações, diálogos e confrontos. Portanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social.

No Brasil, essa interação foi lentamente construída, principalmente a partir das décadas de 1970 e 1980, com criações de novas associações ou ativadas entidades científicas já existentes, a exemplo da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) que passaram a debater problemas socioeconômicos e dar ênfase a esses grupos e movimentos e a atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que demandaram ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo capitalista. Esses movimentos adotam diferentes estratégias como

¹³⁰ Pedagogo, Especialista em Supervisão Escolar (FIP/Patos, PB). E-mail: rafinha.bf@hotmail.com

¹³¹ Geógrafa, Especialista em Geopolítica (FIP/Patos, PB). E-mail: keudmarichelle@hotmail.com

¹³² Geógrafa, Me. em Sistemas Agroindustriais e professora da UFCG/Pombal, PB. E-mail: jljedja@hotmail.com

denúncias, mobilizações, atos de lutar em busca dos direitos civis e políticos, os de segunda geração, que abrangem os direitos sociais.

Para Vieira (2009, p. 23): Na segunda metade do nosso século, surgiram os chamados “direitos de terceira geração”. Trata-se dos direitos que têm como titular não o indivíduo, mas grupos humanos como o povo, a nação, coletividades étnicas ou a própria humanidade.

Analisando a cultura como um direito social e em observação com a etimologia da palavra segundo Ferreira (2009, p. 280) é um “conjunto formado por comportamentos, crenças, instituições manifestações artísticas e intelectuais que são transmitidas de forma coletiva e traduzem a identidade de uma sociedade e assegurado na Constituição brasileira de 1988, cria a garantia a todos do pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes de cultura nacional, obrigando o Estado a apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações culturais (Art. 215 “caput” CF).

Atualmente, os principais grupos sociais exercitam o que se denominou de “o agir comunicativo”, utilizando-se muito dos novos meios de informação como a internet e do poder da comunicabilidade. Pensando no significado da pedagogia social “agir sobre si mesmo, com os outros e com as perguntas da sociedade, de tal forma que nossa ação torne possível o desenvolvimento sadio de outras pessoas e das condições sociais, o presente estudo tem por objetivo analisar as ações do grupo de cultura “Os Cariris”, fundadores da Escolinha Cariris Mirins na cidade de Taperoá - PB, que atende gratuitamente mais de 80 crianças e jovens em situação de risco, entre aulas de teatro, dança e futsal.

Metodologia

A presente pesquisa, constituiu-se primeiro de uma revisão bibliográfica com base nos autores Avritzer (1994), Vieira (2009), Meirelles (2011), Bomfim (2014) entre outros, além pesquisas a sites e revistas on-line.

Depois, em uma investigação, entrevistas e relatos de experiências “in loco”, com a realização do Projeto Cultural denominado “Cariri Dança e Vida”,

desenvolvido na Escolinha Cariris Mirins na cidade de Taperoá, localizada na microrregião do Cariri Ocidental da Paraíba, com 260 km de distância de João Pessoa, Capital do Estado, possui 14. 938 habitantes, sua área territorial de 639, 959 Km² (IBGE/2010).

O Projeto constitui em uma série de ações culturais, esportivas e pedagógicas, que visa resgatar crianças e jovens de baixa renda do município através da arte e esporte, além de formar multiplicadores da cultura local.

Resultados e Discussões

Os movimentos sociais envolvem lutas por direitos, o que universaliza às questões da sociedade, aos problemas econômicos e as políticas públicas. Eles possibilitam-nos a construção de políticas emancipadoras, não compensatórias. Torna os indivíduos cidadãos do mundo, no mundo, possibilitando conhecimento que circunda as relações sociais que são construídas no processo interativo, gerando um processo educativo. Surgindo assim uma nova forma de educar como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa, como na educação não formal. Neste aspecto educação não formal tem por finalidade “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (BONFIM, 2014, p.13).

O Grupo de Cultura “Os Cariris” foi fundado no dia 17 de abril de 1988, através de um projeto idealizado pela professora Lúcia Maciel, que juntou alguns jovens com a intenção de formar um grupo de dança para fazer apresentações apenas na época do São João. A primeira apresentação aconteceu no dia 23 de junho desse mesmo ano, durante os festejos juninos de rua da cidade. As danças mostradas foram o *camaleão*, o *xote*, a *araruna* e o *galope*, que fazem parte da sequência nordestina do repertório do grupo. O nome “Os Cariris”, originou-se da palavra Kiriri, tribo indígena que habitou a região de Taperoá. O símbolo do grupo foi criado pelo escritor Ariano Suassuna. Trata-se de uma machadinha, instrumento agrícola muito utilizado pelos índios Kiriri.

Também faz parte do Ponto de Cultura (Programa do Ministério da Cultura que promove o estímulo às iniciativas culturais da sociedade civil existentes, por meio da consecução de convênios celebrados após a realização de chamada pública), já foi contemplado pelo Microprojeto *Mais Cultura*, criado pelo governo federal e financiado pelo Banco do Nordeste, além de receber Comendas do Governo Estadual, da Prefeitura e da Câmara Municipal de Taperoá/PB por sua atuação e contribuição cultural. Sua coordenadora Claudete Vieira foi articuladora da SECULT PB (Secretaria de Cultura da Paraíba) por três anos na região do Cariri.

Para Meirelles (2011):

A natureza da administração pública é a de um múnus público para quem a exerce, isto é, a de um encargo de defesa, conservação e aprimoramento dos bens, serviços e interesses da coletividade. Como tal, impõe-se ao administrador público a obrigação de cumprir fielmente os preceitos do Direito e da Moral administrativa que regem a sua atuação.

Observa-se que o grupo “Os Cariris” é bem articulado, registrado em cartório e com atividades ligadas a várias áreas como teatro, dança, música, artesanato, esporte. “Os Cariris” representam a Paraíba em diversos festivais pelo Estado (FIG. 1), Brasil (fig. 2) e exterior (FIG.3) e (FIG. 4) e foi o primeiro grupo de dança a fazer uma apresentação no Palácio do Governo da Paraíba, a convite do então Governador do Estado, Ronaldo da Cunha Lima. O grupo conseguiu grande destaque, e desde 1991 faz parte do CIOFF (Conselho Internacional de Organizações de Festivais de Folclore e Artes Tradicionais), que abrange os cinco continentes e noventa e oito países em todo mundo.

Figura 1: Festival de Folclore – Camalaú - PB



Figura 2: I Bock Bier Fest de Curitiba



Figura 3: Figulinas Festival na Europa - Milão



Figura 4: Figulinas na Itália



A Escolinha “Cariris Mirins” é uma extensão do grupo “Os Cariris”, e faz parte de um projeto social voluntário sem fins lucrativos iniciado em 2007 pelo casal coordenador Claudete Vieira e Iranildo Moraes, que visa resgatar crianças e jovens carentes da comunidade, com faixa etária entre 8 a 18 anos. “Desde o início, o grupo foi idealizado não só para resgatar as tradições folclóricas na nossa região, mas também para incentivar os jovens, para que eles não busquem o caminho das drogas e da prostituição”, declara Claudete Vieira, coordenadora. Atualmente, a entidade possui projetos voltados para crianças:

“Os Cariris Mirins” tem oito anos de existência e trabalham com cerca de 80 crianças carentes em diversas atividades coordenadas por Iranildo Moraes. O projeto tem como porta de entrada o esporte, e oferece gratuitamente aulas de futsal realizadas duas vezes por semana em uma quadra cedida pela prefeitura (FIG 5). Através dessa ação inicial as crianças/jovens são encaminhadas para outras atividades como teatro, dança e aulas de reforço. Para isso, elas precisam estar regularmente matriculadas em escolas, com frequência, rendimento e disciplina favoráveis, tudo acompanhado pelos coordenadores do projeto.

Figura 5: Aulas de Futsal – Escolinha Cariris Mirins



Figura 6: Apresentação no Creta Clube – Taperoá - PB



Figura 7: Ensaios e Aulas de Dança – Taperoá - PB



Figura 8: Apresentação na Escola Melquiades Vilar – Taperoá - PB



As ações valorizam a autoestima, autonomia e identidade e dão oportunidade de provocar reflexão por parte dos envolvidos, das relações com seus corpos, relações afetivas e dos elementos culturais presentes no cotidiano; faz com que identifiquem suas possibilidades, habilidades, limites, para que possam se reconhecer como indivíduos únicos e perceber-se como membros da família, da escola, da sociedade e do mundo, desenvolvendo uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente. “È muito gratificante ver a felicidade deles após cada apresentação”, afirma um dos oficinairos na apresentação no Creta Clube (FIG. 6).

As aulas de dança e teatro (FIG 7) e (FIG.8) acontecem em um espaço alugado pela prefeitura, já que eles não possuem uma sede, na qual possa ensaiar, fazer reuniões e guardar o material, “há três anos estamos tentando construir um Centro Cultural, é o nosso sonho” afirma a coordenadora, e são antecedidas por aulas teóricas sobre os diversos ritmos musicais, resgate de tradições culturais que eles ouviram em suas casas ou que eles próprios vivenciaram.

É trabalhado o conceito de cultura mais ampliado, ou seja, não uma cultura vista apenas como evento cultural, e sim relacionada com cidadania, sustentabilidade, patrimônio cultural e outros campos, sem esquecer-se de inserir a questão do letramento

integrado às atividades e dinâmicas, seja na letra da música, no texto do teatro, na instrução para construir um instrumento e integrar cada pessoa sempre em prol da inclusão social.

Ao longo da história da Educação brasileira, o ensino era apenas para as elites; a classe pobre esteve condenada por diversos séculos do processo educacional. Segundo afirma Saviani (2003, p. 4): “a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam a base da força a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material”, a cultura sempre esteve negligenciada para as pessoas desfavorecidas economicamente.

Referente ao grupo em estudo antes da execução de cada ação feita pelo “Os Cariris” existe uma intensa pesquisa, além de reuniões onde são debatidos e resolvidos questionamentos sobre ritmos, vestuários, coreografias, viabilidade financeira, espaço físico. Sabe-se que “quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com exterior” (LABAN, 1990).

Os debates do grupo cultural também incluem os valores morais e éticos, eles são elementos fundamentais para a manutenção da ordem entre as pessoas. Apesar dos sujeitos sociais terem conquistado o direito de poder ter legalmente sua liberdade de expressão e escolha, tudo é mediado pela necessidade de limites e disciplina para que se construa em harmonia o exercício de cidadania cultural em prol da democracia e de uma sociedade inclusiva. A cultura artística aponta a criatividade como um caminho de construção de novas veredas educativas para investir em inclusão social tendo em vista possibilitar a socialização dos meios de acesso à cultura.

Conclusões

Esse grupo social formado pelo “Os Cariris” representa uma força organizada e de experimentação que gera atividades de criatividade e inovações socioculturais. É um movimento que possui identidade, tem um projeto de vida e contribui para organizar e conscientizar a sociedade local de Taperoá, apresentando ações de mobilização, continuidade e permanência, com 27 anos de existência.

Verificou-se neste estudo que o Projeto é riquíssimo, que há uma luta contra a exclusão e por novas culturas políticas de inclusão. Porém existem muitos desafios a serem enfrentados, é preciso modificar a conjuntura atual fortemente marcada pela corrupção,

que impede que projetos como esses se tornem fortes porque não há investimento financeiro.

Percebemos todo amor e cuidado que o projeto é elaborado e a importância para as crianças/jovens das ações desse grupo cultural e das pessoas que fazem essas ações acontecerem. Há um vínculo, uma configuração afetiva compromissada que vai além dos momentos das aulas.

Comprova-se um elevado índice de permanência das crianças e jovens no Projeto, cerca de 98%, resultando em um melhor comportamento e desempenho escolar incentivando a valorização da identidade e a autoestima de cada um que forma esse coletivo cultural.

Referências

- AVRITZER, L. (org.). **Sociedade Civil e democratização**. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.
- BOMFIM, S. R. M.. Espaço educativo não formal: práticas na escola pública/Sônia Regina Monsore Bomfim - 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- FERREIRA, A. B. H. *Míni Dicionário Aurélio* 7.^a edição. Editora Positivo. Curitiba, Julho de 2009.
- LABAN, R. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo. Ícone, 1990.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acessado em: 23/02/2015.
- MEIRELLES, H. L.: **Direito Administrativo**. Editora Malheiros. 37.^a edição. São Paulo, 2011.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara**. 32.^a edição – Campinas, Autores Associados, 2003.
- VIEIRA, L. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

***PARTE VI - EDUCAÇÃO POPULAR, PEDAGOGIA SOCIAL
E SAÚDE***

AGROECOLOGIA E SUSTENTABILIDADE NO ASSENTAMENTO NOVA VIVÊNCIA-SAPÉ/PARAÍBA

Cosmo Galdino dos Santos¹³³

Luciélío Marinho da Costa¹³⁴

Introdução

Esta pesquisa teve por objetivo compreender os caminhos traçados para o desenvolvimento da produtividade no meio agrícola, tendo a agroecologia como base para a estruturação deste modelo de interferência para com o meio ambiente. O assentamento Nova Vivência possui sua área territorial nos municípios de Sapé e Sobrado-PB, a 55 km da capital do Estado, as margens da PB 073, via de acesso que liga Café do Vento, Sobrado e Sapé.

Mediatizadas por atividades agropecuárias, a agroecologia fortalece a produção, cooperando com o equilíbrio do meio ambiente e a organização da estrutura viva do nosso planeta, embora o procedimento seja preciso, a estrutura econômica do nosso país fomenta um desenvolvimento predador desrespeitando as dimensões ecológicas. O desenvolvimento proposto promove desigualdades nas relações sociais, não possibilitando o crescimento sustentável, local e global, atendendo as necessidades presentes e futuras.

Enquanto assentados, procuram discutir propostas que possam nortear o desenvolvimento da comunidade, sistematizando o eixo produtivo como um viés, buscando desenvolver atividades que contribuam na produtividade, abordando as práticas em agroecologia como auxiliadora no processo de transição na produção, buscando equilibrar as atividades agrícolas com a manutenção do meio ambiente, lembrando que nós não estamos à parte da terra, nós somos a terra, as nossas interferências são repercutidas no meio ambiente instantaneamente, tornando-se válido repensarmos nossas ações para com o meio natural.

¹³³ Especialista em Agricultura Familiar Camponesa, Educação do Campo e Residência Agrária - PEC/MS/PRONERA/INCRA/CPT/MST/UFPB. cosmogaldino12@hotmail.com.

¹³⁴ Professor Dr. do DFE/CE/UFPB. leomarinhosufpb@gmail.com.

Esta proposta de trabalho surge como aprofundamento na pesquisa de graduação, a qual tinha como objeto de estudo, analisar as intervenções escolares na vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do P.A (Projeto de Assentamento) Nova Vivência, tendo como perspectiva elencar as potencialidades no campo produtivo e educacional, sensibilizando os assentados a uma produção que respeite as dimensões ecológicas, garantindo condições de organização de ambas às partes.

Esse trabalho é parte da pesquisa em andamento do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa, Educação do Campo e Residência Agrária, realizado na Universidade Federal da Paraíba, convênio PEC/MSC/PRONERA/INCRA/CPT/MST/UFPB, durante os anos 2014 e 2015. Teve como objetivo analisar as práticas produtivas de base agroecológica no assentamento Nova Vivência, tendo como princípio o fortalecimento do desenvolvimento sustentável local. Os específicos foram: sistematizar o processo de formação de base agroecológica oferecido aos agricultores do assentamento Nova Vivência; identificar as práticas de produção de base agroecológica no assentamento Nova Vivência e analisar o processo de produção e comercialização no assentamento e sua contribuição ao fortalecimento do desenvolvimento local.

Para a realização desta utilizamos a pesquisa de campo, tendo como proposta analisar a sistematização do trabalho a fim de subsidiá-lo para a intervenção no que diz respeito ao desenvolvimento sustentável e suas contribuições na comunidade, possibilitando uma percepção do campo de estudo, permitindo realizar uma leitura dos procedimentos existentes.

O aporte metodológico tem como perspectiva a obtenção de dados que integre a assimilação da realidade, exposta ao pesquisador e assentados, tendo como objetivo discutir com a comunidade as problemáticas. Os instrumentos de coletas de dados da pesquisa foram atas de reuniões, entrevistas semiestruturadas registro fotográficos.

Para a obtenção dos dados tivemos a contribuição de dez agricultores como sujeitos da pesquisa, sendo sete mulheres e três homens do Assentamento Nova Vivência, inseridos no processo de transição do convencional para a agroecológico. A escolha dos sujeitos da pesquisa foi mediada pelas inserções destes em formações ofertadas para a integração de práticas produtivas, tendo como base a agroecologia,

ressaltando em seus trabalhos de campo a integração da família, pois o contexto campesino acontece junto à família, sendo esta unidade responsável pelas práticas de ensino e aprendizagens aos sujeitos.

A pesquisa com abordagem qualitativa se embasa na estrutura social, dando ênfase às potencialidades locais, que em muitas vezes não podem ser pontuadas, pois exigirá dos dados coletados uma reflexão que incorpore elementos e objetividade que envolve os fatos sociais que não são lineares. De acordo com Minayo (1994, p 21)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivando aspirações, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de vulneráveis.

Conforme exposto pela autora, a pesquisa qualitativa aborda os dados, levando em consideração as peculiaridades locais, apontando que possibilite o conhecimento da realidade, focando os aspectos gerais da comunidade. A pesquisa considera as dimensões religiosas, costumes locais, e juntamente com estas percepções realiza as análises, de dados que nortearão o percurso da pesquisa. Dando ênfase a pesquisa participante que apresenta a seguinte contribuição, colocando-a em numa relação direta com a pesquisa, direcionando na reconstituição das memórias das camadas pobres e excluídas, conforme explicita Silva (1986 p. 153),

Nesse contexto, é válido dizer que uma pesquisa pode ser considerada participante por se registrar a participação popular na pesquisa que se coloque a serviço de suas lutas, ou, simplesmente, porque a pesquisa participa do projeto popular. Por isso falar em pesquisa participante como única modalidade é apenas mais uma postura do pesquisador, que se caracteriza pela intencionalidade de reverter seu trabalho científico, colocando-o a serviço das classes subalternas, não sendo necessário, para isso, banalizar a concepção de ciência ou confundir fazer pesquisa com qualquer forma de ativismo, desde que esteja no meio dos pobres e oprimidos.

Atualmente com as abordagens de pesquisas utilizadas, inclusive a pesquisa participante, torna-se essencial o uso desta, pois irá interagir com a comunidade,

fazendo desta maneira um apanhado do conhecimento empírico, sistematizando-os para serem trabalhados no meio científico, e das camadas populares.

Fundamentos Agroecológicos

A abordagem agroecológica interage com as demandas sociais, estabelecendo uma interação das demandas sociais e ambientais. Visa o melhoramento das atividades naturais, à sensibilização de atividades que contemplem as demandas sócias e ambientais, uma vez que somos parte do meio ambiente. Não estamos separados das mudanças climáticas ocasionadas por nossas ações. A esse respeito, ressalta Santos (2002, p. 262)

Nós não estamos na terra, nós somos a terra. Não é útil pensarmos como estivéssemos separados da natureza é uma questão de civilização, e a civilização faz coisas incríveis. A natureza está no processo de fazer coisas de si mesma e, como espécie, temos a capacidade de mudar a ecologia do nosso planeta.

É improvável pensarmos em produção agropecuária sem interferência no meio natural, mas é possível elencar possibilidades no meio produtivo que contribuíssem na estruturação deste meio, garantindo a sustentabilidade das espécies envolvidas, pois adquirimos saberes ao longo da vida e, por meio dela instituímos práticas que promovem a interação com o todo. Por meio das aprendizagens e saberes trazidos pelos sujeitos, é válido elencarmos a importância do ensino e formações acadêmicas, sistematizando-os com o saber empírico, contribuindo na formação de procedimentos para futuras intervenções.

Embora pautado como desenvolvimento para o campo, o agronegócio busca somente a geração de lucro sem respeitar as peculiaridades sociais e ambientais, conforme ressalta Pereira (2009 p. 63),

O agronegócio pensa a agricultura na sua relação com os setores antes e depois da porteira. Contempla a visão sistêmica das cadeias produtivas agroindustriais, envolvendo todos os segmentos abrangidos nos setores de insumo materiais (sementes, mudas, fertilizantes, corretivos, agrotóxicos, máquinas e equipamentos etc.) o setor da produção rural propriamente dito, o setor da transformação (industrialização), o setor de distribuição e comercialização, bem como o ambiente institucional (aparato legal) e organizacional (pesquisas, extensão e ensino, entidade de classes, cooperativas, agentes financeiros) que dão suporte aos ambientes produtivos e de negócios.

O agronegócio não tem uma relação de sustentabilidade de suas atividades com as demandas ambientais, este fomenta, em seu processo produtivo, as dimensões do lucro, realizando práticas exploratórias e sem respeito às peculiaridades existentes. A intencionalidade deste modelo de produção é visualizar as demandas produtivas traçadas. Os subsídios ligados ao desenvolvimento das atividades exercidas pelo agronegócio são para atender a demanda já preestabelecida, não havendo, portanto, uma preocupação com as organizações sociais e ambientais.

As demandas agroecológicas visam integrar uma sensibilização de práticas que contemple as necessidades sociais e ambientais. A partir de princípios que estimulem o estreitamento da relação das atividades agropecuárias com as naturais, elencamos a importância de englobar os campos de estudo, objetivando estruturar novas perspectivas, tendo em vista que as intervenções realizadas são provenientes no ecossistema existente, conforme afirma Caporal (2004, p.3),

Ainda que possa parecer demasiado filosófico, nunca é demais enfatizar que a Agroecologia tem como um de seus princípios a questão da ética, tanto no sentido estrito, de uma nova relação com o outro, isto é, entre os seres humanos, como no sentido mais amplo da intervenção humana no meio ambiente. Ou seja, como nossa ação ou omissão podem afetar positiva e/ou negativamente a outras pessoas, aos animais ou à natureza.

No contexto vivenciado, é de suma importância enfatizar que a agroecologia subsidia a manutenção do ecossistema, mantendo deste modo a biodiversidade no planeta, propiciando o desenvolvimento das ações micro e macro biológico e a relação do homem com as relações naturais e produtivas. A agroecologia não frisa somente o ecossistema, mas a demanda social e suas particularidades. Para entendermos os princípios agroecológicos, torna-se preciso manter uma relação de nossas atividades e percepções da estrutura agroecológica a fim de compreender este campo de pesquisa, enfatizando a vivência do sujeito social, pois a agroecologia media as intervenções humanas no meio natural, implicando na vivência social. A esse respeito, IICA (2006), destaca que a agroecologia contribui para a construção de estilos de agricultura de base ecológica e para a elaboração de estratégias de desenvolvimento rural, tendo-se como referência os ideais da sustentabilidade numa perspectiva multidimensional.

O pensar agroecológico e seus determinantes se fundem com a vivência dos camponeses que elenca suas atividades na construção de um modelo produtivo que favoreça a manutenção do meio e a garantia das civilizações existentes. Por isso, pensamos processos agroecológicos na perspectiva das comunidades camponesas, tendo em vista a cooperação já realizada, atendendo os critérios do desenvolvimento sustentável local, abordando as experiências dos povos que estão imersos nesta realidade. De acordo com Caporal (2004, p.7),

Desde muito tempo, os homens vêm buscando estabelecer estilos de agricultura menos agressivos ao meio ambiente, capazes de proteger os recursos naturais e que sejam duráveis no tempo, tentando fugir do estilo convencional de agricultura que passou a ser hegemônico a partir dos novos descobrimentos da química agrícola, da biologia e da mecânica, ocorridos já no século XX.

Nas civilizações mais remotas já existiam aspectos que hoje chamamos de princípios agroecológicos, como o pousio das terras, o respeito ao meio ambiente, a caça para manutenção, a retirada ordenada do que era preciso do meio natural, além disso, existe uma relação das atividades com as crenças e tradições na comunidade.

Com as transformações no meio sócio econômico, as atividades do campesinato sofreram modificações, alterando sua estrutura e modo de produção. Antes, tínhamos um camponês que não precisava competir para viver, pois tirava sua manutenção do meio natural. Ao longo do tempo, à conjuntura econômica exigiu adaptações à nova realidade, onde trouxeram visões diferentes sobre a convivência do homem com o meio ambiente.

É importante construirmos espaços de aprendizagens que garantam aos sujeitos integração com as demandas por estes exigidas. Não devemos pensar em um sujeito social que está separado das vivências e mudanças existentes. É válido pensarmos em cidadãos ativos que buscam interagir com a realidade, transformando-a. Desenvolvimento e sustentabilidade é uma discussão que desperta preocupação, pois mediante nossas ações, poderemos contribuir na estruturação das gerações futuras.

A proposta de desenvolvimento sustentável foi discutida com o objetivo de comprometer a ciência com as necessidades ambientais e sociais do presente e futuro. Conforme Fernandes (2002, p.246),

O conceito Desenvolvimento Sustentável apresentado, no ano de 1987, pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento através do relatório *Nosso Futuro Comum*, sendo definido como aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras de atenderem suas próprias necessidades. Ainda, segundo o referido relatório, o Desenvolvimento sustentável deve contribuir para retornar o crescimento como condição necessária para erradicar a pobreza, mudar a qualidade do crescimento para torná-lo mais justo, equitativo e menos intensivo no uso das matérias primas e de energia; atender as necessidades humanas essenciais de emprego, alimentação, energia, água e saneamento; manter um nível populacional sustentável, conservar e melhorar a base dos recursos; reorientar e administrar os riscos; e incluir o meio ambiente e a economia no processo decisório.

A delimitação da proposta de desenvolvimento é criar atividades que contribuam para a melhoria das ações desenvolvidas pelos agricultores, a fim de garantir ascensão social, rentabilidade econômica, respeito ao meio ambiente e justiça social. A discussão enfatizada pelo autor é que o crescimento sustentável acompanha a demanda por este exigida, elencando propostas para a demanda futura.

Como o modelo desenvolvimento sustentável, tendo a agroecologia como base para a organização deste trabalho, chegará em nossas comunidades? De que forma poderão trazer benefícios às grandes e pequenas propriedades rurais do país? Entendemos que pensar em proposta de desenvolvimento não cabe somente às grandes áreas de produção, mas as áreas produtivas do contexto familiar, elencando a sua potencialidade para o desenvolvimento local e global.

Para termos um desenvolvimento satisfatório, é preciso buscar o viés que contribua na construção de uma sociedade que reorganize suas ações, aprendendo a manter-se em sintonia com as atividades exercidas sobre o meio ambiente. A aprendizagem apresenta-se de diversas maneiras e se constitui parte inseparável da vida de cada sujeito. Este aprende com as idas e vindas para o roçado, com os sinais da natureza, com o silêncio, pois, conforme ressalta Pereira (2009, p. 52),

Não se faz camponês, não se torna camponês do dia para o outro. Simplesmente se vai sendo camponês, ao longo da vida, em contato direto com a família, com a terra e com a natureza. Isso supõe a convivência de toda uma vida. A sala de aula é o roçado, o campo, floresta, o rio, o deserto, a família, o clã. Trata-se de um saber não pode ser ensinado fora da prática. A pedagogia camponesa é essencialmente, a pedagogia da prática. Não tem lição escrita em capítulos separados. Não é só saber técnico de produção é saber social de relação, que se da no compadrio, no roçado,

nas farinhadas, nos mutirões, nas feiras, nas caçadas, nas pescarias, nas festas, no silêncio, na espera.

Abordando esta pedagogia do aprender ensinando, é válido pontuar que todas as práticas exercidas pelos camponeses é um viés que buscam sistematizar sua importância para o meio social que está inserido. As demandas sociais é um caminho de aprendizagem que estabelece a interação dos sujeitos, integrando costumes crenças e tradições, trazendo ao meio agrícola uma relação harmônica, passando a vê-la como mantenedora das necessidades dos camponeses. A aprendizagem camponesa parte das vivências e interações dos sujeitos com sua realidade, onde aprende com as diversas dinâmicas da vida, apontando aprendizagens que se estendem de geração a geração. Sobre o saber que é construído coletivamente, pontua Meksenas (2007, p.24),

Se na sociedade tribal o saber é comunitário, isto é, todos aprendem e ensinam nas primeiras sociedades complexas e ainda hoje o sabe é privilégio de alguns. Percebemos que quanto mais se desenvolve a sociedade, maior é a divisão entre os que podem aprender e aqueles que não podem. É nesse momento que a educação passa a não ser a mesma para todos; teremos de um lado a educação do senhor, que o levará a ser dominador e, de outro lado a educação do escravo que o levará a ser dominado.

Entendemos que a construção do saber ocorre comunitariamente onde todos aprendem e ensinam. A educação adentra neste espaço de construção de identidades mantendo viva a sabedoria dos povos. Pontuamos uma educação não do senhor ou servo, mas de oportunidades, propiciando aos sujeitos sociais o conhecimento de suas intervenções, buscando o fortalecimento da história da humanidade.

Práticas agroecológicas no Assentamento Nova Vivência

O assentamento Nova Vivência, em seu contexto traz algumas práticas educativas agroecológicas que permeiam à comunidade, possibilitando trabalhar a temática como auxiliadora no processo produtivo e educativo. Fazendo menção destas práticas, podemos enfatizar a coleta do lixo, áreas que foram reflorestadas, preservação das margens do açude comunitário, oficinas abordando a temática da

agroecologia tais como: a preparação de biofertilizantes, defensivos naturais, compostagem e vacinação animal, com base em remédios advindos do meio natural.

Mesmo mediante estas dificuldades temos agricultores que optaram em manusear seus plantios de modo ajude no equilíbrio do ecossistema, conforme constatamos em visita ao lote do assentado Nelson Antônio da Silva, conforme ilustrado na (figura 01).

Figura 01 - Horta em transição de base agroecológica.



Fonte: Cosmo Galdino, 2014.

A imagem mostra a horta, onde é produzido coentro, alface, pimentão, cebolinha e couve. As atividades exercidas seguem preceitos agroecológicos, pois delimitam um espaço para o plantio não utilizando adubos químicos para a manutenção da produção. Ao fundo podemos perceber alguns espaços que foram realizadas algumas queimadas. Este procedimento é usado na preparação do terreno a fim de eliminar os galhos mais grossos, tendo em vista que a área precisar está limpo, para o plantio. Neste processo de queimada, chamado pelo agricultor de coivara, é feito um aceiro para que o fogo não se espalhe por toda a área sendo queimada somente a área desejada, pois só deste modo poderemos contribuir na formação de sujeitos que visem à educação ambiental como uma necessidade presente e futura. De acordo com AGEMTE (2013, p. 27),

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma os valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades justas e

ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isso requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário.

Uma das temáticas abordadas pelos agricultores são as queimadas que são realizadas no assentamento todos os anos, decorrentes de pessoas incapazes de entende que a estrutura do ecossistema necessita de toda a biodiversidade existente, no que diz respeito aos animais e vegetais. A problemática se torna ainda mais agravante, pois as queimadas são realizadas por indivíduos que agem de má fé, prejudicando toda a comunidade. Outra temática a ser trabalhada é a retirada de madeira da área de reserva legal do assentamento. A preservação das Reservas Ambientais, tratadas na legislação como Reserva Biológica, está prevista no Art. 10 da Lei no 9.985, de 18 de julho de 2000, que regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, e institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências.

Art. 10. A Reserva Biológica tem como objetivo a preservação integral da biota e demais atributos naturais existentes em seus limites, sem interferência humana direta ou modificações ambientais, excetuando-se as medidas de recuperação de seus ecossistemas alterados e as ações de manejo necessárias para recuperar e preservar o equilíbrio natural, a diversidade biológica e os processos ecológicos naturais (BRASIL, 2000, p. 10).

Esta retirada é feita pelas comunidades vizinhas e por alguns assentados. Uma maneira de conscientizar a comunidade sobre a preservação da reserva é por panfletagem, reunião informando a importância da manutenção das áreas de reserva legal, mostrando a penalização dos indivíduos dos que porventura venham infringir as leis postas para as de APPs. (Área de Preservação Permanente).

A área geográfica do assentamento é diversificada, sendo perceptível a variações de terrenos a área do assentamento e bem declinada, tendo muitas declinações, tornando o terreno bem irregular, sendo este suscetível à erosão, conforme ilustrado na figura 02, por isso é necessário técnicas de plantio e preparo do solo que comporte o manejo de modo adequado e que não traga danos à propriedade. Como podemos ver na (figura 02).

Figura 02 - Vista das via de acesso do assentamento



Fonte: Cosmo Galdino, 2014.

Outros procedimentos a serem tomados para a melhoria da produção é a adubação com materiais orgânicos e compostagem, sendo estes um fator importante para o enriquecimento do solo e da biodiversidade microbológica. A implantação de enriquecimento do solo pode também ser realizada por meio de plantas que fixem o nitrogênio e outros nutrientes. Um procedimento importante para o desenvolvimento das plantas é o controle de pragas por meio dos defensivos naturais e o fortalecimento e obtenção de nutrientes com o auxílio dos biofertilizantes.

Quanto ao uso de defensivos naturais, se faz necessário ressaltar que existe uma sensibilização quanto o equilíbrio das diversidades animal e vegetal. Sendo o desequilíbrio ocasionado por nossas ações, torna-se importante frisarmos que as pessoas da comunidade tem consciência que o uso dos defensivos, trará benefícios para a plantação e manutenção da diversidade animal e vegetal.

É válido ressaltarmos a educação como mediadora do procedimento, levando em conta a necessidade dos assentados em produzir para a manutenção e permanência na terra, assim como o equilíbrio com os ecossistemas locais, abordando a necessidade dos seres existentes no espaço geográfico. Pois não podemos pensar em agropecuária sem interferência no meio ambiente, mas

podemos estreitar as nossas relações de trabalho com as estruturas ambientais que subsidiaram a nossa permanência, no manejo agrícola e animal e demandas social.

Com as formações e intervenções é perceptível uma sensibilização dos assentados sobre o uso dos defensivos naturais e da preservação da fauna e flora, sendo preciso intensificar este trabalho a fim de subsidiar este modelo produtivo.

Considerações

Mediante as análises realizadas nesta pesquisa, é possível compreender a dimensão das atividades humanas sobre o meio natural e entender que, ao invés de limitarmos as dimensões naturais, adequando-as às nossas necessidades, deveríamos associar as necessidades humanas com as ambientais, garantindo a sustentabilidade. A abordagem agroecológica tem sido fundada no campo experimental, mas, a prática da produção ainda é muito resumida, na intencionalidade de sensibilizar o agricultor a plantar de modo que contribua com o meio ambiente, temos que apontar soluções viáveis que garantam rentabilidade para sua família.

Com a identificação das formações e atividades elencadas pelos agricultores podemos juntamente com estes, traçar metas que tiveram como intuito contribuir na vida pessoal e na produção agrícolas que realizam. Um dos objetivos da pesquisa foi apresentar como o processo formativo pode contribuir na sensibilização de novas práticas, contribuindo para a manutenção das atividades agrícolas e ambientais.

Com a interação dos agricultores e mobilização de um projeto realizado por meio de atividades advindas do curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo, foi organizado uma feira de base agroecológica que disponibilizou aos agricultores uma via de comercialização de seus produtos, sendo participantes desta feira os assentamentos: 21 de Abril e Nova Vivência. É preciso desenvolver atividade que condicione diariamente uma consciência das atividades exercidas pelos agricultores, pois a sistematização das formações organização do trabalho e intermediação da comercialização dos produtos são passos que precisam ser alargados e juntamente com os agricultores ser pensados para uma melhor condição de vida, isso no que compete ao homem e meio ambiente.

Referências

AGEMTE- Assessoria de Grupo Especializado Multidisciplinar em Tecnologia e Extensão, Relatório Anual ATES/AGEMTE- Ações Comunitárias 2013 João Pessoa – PB.

BRASIL. Lei 9985/00 - Lei no 9.985, de 18 de julho de 2000. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/101710/lei-9985-00>. Acesso em: 31 de março de 2015.

CAPORAL, Francisco Roberto. Agroecologia e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER – IICA, 2004.

FERNANDES, Marcionila. Raízes. Campina Grande. vol. 21. n 02. jul/dez 2002.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA AGRICULTURA-IICA Agricultura Familiar, Agroecologia Desenvolvimento Sustentável: questões para debate. Brasília: IICA, 2006.

MEKSENAS, Paulo Sociologia da Educação Introdução ao estudo no processo de transformação social – Ed. 13ª São Paulo: edição Loyola, 2007.

MINAYO, Maria Celia de Souza (org.). Pesquisa Social Como Método e Criatividade. Ed. 21. Lugar Vozes, 2002.

PEREIRA, Antônio Alberto. Pedagogia do movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos assentamentos Rurais. João Pessoa: Ideia, Editora UFPB, 2009.

SANTOS, Edvalter Souza. Educação e Sustentabilidade. Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 11 n.18, jul/dez. 2002.

A AGROECOLOGIA COMO FERRAMENTA DE FORTALECIMENTO DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA

Diogo Linhares Fernandes¹³⁵

Fernando Fernandes Damasceno Júnior¹³⁶

Sarah Fogaça da Silva¹³⁷

INTRODUÇÃO

Hoje a Agroecologia vem se tornando a base de um novo modelo de desenvolvimento rural que ao contrário do modelo convencional da ciência, procura integrar rompendo o isolamento das ciências e disciplinas. Apresentando uma proposta disciplinar integradora, totalizante, holísticas, capaz de envolver e aplicar os conhecimentos gerados pelas mais diversas áreas do conhecimento (CAPORAL, 2006).

Para alguns setores sociais, principalmente os que estão fora do meio científico, a Agroecologia é entendida para além de uma ciência, é como um projeto político para campo. Uma bandeira defendida por ativistas de movimentos sociais que fazem denuncia e enfrentamentos ao atual modelo hegemônico, o Agronegócio, propõe a produção agroecológica como alternativa. E assim a Agroecologia, não é mais só uma ciência ou conjunto de técnicas sustentáveis, passa a ser também uma ideologia que questiona toda a estrutura social de injustiças e desigualdades, se colocando como ferramenta de transformação do campo e de toda a sociedade.

Baseado nessas duas concepções e se aprimorando nas experiências em outros países, surge através de algumas reflexões dos ativistas de movimentos sociais do campo, as Escolas Família Agrícola com o objetivo de dar respostas e soluções para as contradições existentes no campo brasileiro, propõe uma nova

¹³⁵ Graduado em Ciências Sociais pela UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, dlinhares.fernandes@gmail.com;

¹³⁶ Graduado em Agronomia pela UFCA – Universidade Federal do Cariri, fernandofdjunior@gmail.com;

¹³⁷ Graduado em Direito pela UFG – Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás. Email: sarahfogufg@gmail.com.

perspectiva de educação que considerasse a realidade dos agricultores familiares, o que vem sendo colocado como uma educação contextualizada.

A Agroecologia também vem sendo usada como uma ferramenta pedagógica importante para o fortalecimento das Escolas Família Agrícola, enquanto instrumento social que caminha contra ao atual modelo de educação voltado para uma produção agrícola que se tem hegemônico no mundo.

Esse trabalho, ainda em construção, iniciou-se propondo a pesquisar em áreas de assentamentos e comunidades rurais, as mais variadas experiências de escolas que tem como referência a educação contextualizada, valorizando os conhecimentos locais e valores que com a proposta de romper os paradigmas da dominação e exclusão que foram construídas historicamente através de uma proposta de educação pensada com o olhar do meio urbano e para o urbano.

O trabalho vem com a iniciativa de mapear algumas Escolas Família Agrícola, vivenciar as suas diferentes formas de atuação, as pluralidades de sujeitos e quais são as diferentes formas metodológicas para se utilizar a Agroecologia enquanto uma ferramenta pedagógica que integre saberes e conhecimentos preservados tradicionalmente, visando uma relação sustentável entre humanidade e natureza e outra forma de se pensar e praticar a produção agrícola. E ainda, a Agroecologia enquanto um despertar crítico para uma proposta de sociedade que vai contra ao atual sistema de dominação e exploração que é totalmente contrário aos valores e princípios que são construídos quando se pensa em Agroecologia.

Entendemos também que o debate sobre a educação contextualizada para o campo ainda é muito recente, a educação que deve ser pensada na perspectiva da escola para além de um único espaço de formação, pois é algo que faz parte integral da comunidade onde contribui para o desenvolvimento local e familiar.

Com essa proposta, o trabalho se propõe a aprofundar o debate sobre a importância da existência e permanência das Escolas Família Agrícola, o protagonismo de setores sociais e a realidade do estudante do campo em seu processo de formação escolar, tendo a Agroecologia transversal a todas as práticas e disciplinas da escola. O trabalho parte do olhar de três estudantes de diferentes universidades, que vem buscando pesquisar sobre as Escolas Família Agrícola a partir das vivências e contato com as comunidades estudadas.

Inicialmente o trabalho aprofunda em duas experiências de Escola Família Agrícola dentre as quatro visitadas, o primeiro contato começou na cidade de Goiás Velho, estado de Goiás, a chamada EFAGO com mais de 20 anos de atuação. E depois foi possível vivenciar alguns processos na dinâmica da EFA Ibiapada no município de Tianguá, estado do Ceará, com sua recente fundação no ano de 2013. Trazemos aqui a reflexão sobre essas duas realidades diferentes de EFA, com processos de formação distintos, mas que são exemplos a serem mais divulgados na sociedade para criarem seus espaços e que sejam capazes de permanecerem vivas.

DESENVOLVIMENTO

Compreendendo A educação do campo como uma trajetória de formação articulado com os movimentos sociais do campo e com o pensamento de uma educação diferenciada voltada para as realidades do campo. É que trazemos para o presente trabalho a contribuição de uma educação pensada nessa perspectiva, contextualizada, que vem nos conduzindo a pensar no campo em que ela está inserida entendendo que nesse sentido, o campo de onde ela vem sendo gerado é o espaço onde ela está sendo fortalecida.

O Movimento dos trabalhadores sem-terra tem um grande exemplo de educação na sua formação enquanto sujeitos sociais e políticos com o pensamento da Escola mais ampla que relacione trabalho, estudo, atividades políticas e culturais. E a educação para além da escola, valorizando e considerando outros fatores como também educativos e capazes de formar sujeitos sociais críticos. É considerar a Educação do Campo como uma ocupação de território e de direitos que contam com a luta e a resistência dos movimentos sociais.

A resistência dos movimentos sociais contribui para que a finalidade do desafio seja de se construir uma educação do campo, no campo. Que seja questionadora e crítica da sua realidade com a visão da mudança social das crianças, jovens e adultos. O MST consegue demonstrar através da sua organicidade e experiência, metodologias de educação de caráter amplo, completo, místico e que dialoga diretamente com a realidade dos trabalhadores e trabalhadoras que constrói o movimento.

Analisando o contexto agrário, dentre as lutas pela conquista do direito a terra e de produzir alimentos, os agricultores e agricultoras, camponeses e camponesas resistem contra a violência no campo no uso de agrotóxico, vivenciam diariamente as contradições para não produzirem alimentos com a utilização de venenos que é um dos principais símbolos do agronegócio que disponibiliza riscos danosos à saúde pública e dos/as agricultores trazendo graves consequências dos que trabalham nas produções agrícolas.

O pensamento de métodos alternativos de produção se fortalece quando se projeta a trabalhar os ideais sociais do campo investindo na educação. Com a Educação do Campo contextualizada, os Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFA nomeia o conjunto de diversidades de formações dos centros educativos que tem como método a pedagogia da alternância, que são as Escolas Família Agrícola, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais e demais outros centros educativos.

O movimento CEFFA tem como compromisso objetivar a contribuição para a formação dos jovens camponeses, as relações familiares, para que o contexto e realidade social onde os estudantes e a comunidade estão inseridos tenham se apresentando a novas oportunidades de fortalecimento da pequena produção e agricultura familiar.

É por compreender a importância do movimento e o quanto é valioso o desenvolvimento desses setores que a pesquisa vem sendo consolidada para que as vivências e as trocas de saberes sejam estabelecidas nas duas realidades colocadas no momento, agricultores e agricultoras de comunidades tradicionais, assentamentos de reforma agrária, Escolas Família Agrícola, técnicos em agropecuária e estudantes universitários.

E tem como proposta estabelecer tais relações de contatos para que as aproximações técnicas, e as discussões sobre questões agrárias e os reais contextos dos movimentos sociais estejam entrelaçadas sendo debatidas dentro dos espaços universitários e nas comunidades onde os estudantes estiverem atuando.

Os métodos de atuação são diversos, a questão central é estabelecer os primeiros contatos com as Escolas, vivenciar a rotina, as principais limitações e dificuldades existentes e a partir de um contato mais próximo, conseguir caminhar para desenvolver algum trabalho que seja mais efetivo, mesmo que em passos lentos

e demorados, mas que se possa ir com o tempo se estabelecendo uma relação mais sólida para que os trabalhos venham criando resultados e tomando uma dimensão maior.

O projeto desta pesquisa está em processo de aprofundamento e tem como proposta o seu amadurecimento ao longo do tempo. Onde os diálogos e as vivências com as comunidades que estão sendo trabalhadas venham sendo fortalecidos cada vez mais ao longo das atividades e experiências trabalhadas em conjunto.

Este trabalho começou a partir do contato com Escolas Famílias Agrícola dos Estados de Goiás e do Ceará. Ao todo foram quatro EFA'S acompanhadas de diferentes formas, foi priorizado por questões financeiras e de mobilidade, as oportunidades que eram oferecidas para que houvesse condições em que os estudantes universitários ficassem hospedados e vivenciassem as realidades de cada região.

Foi adotado o método de pesquisa participativa, que segundo Pinto (1976) é um método de aproximações sucessivas ao objeto investigado, desconsiderando a existência de uma verdade pronta dos fatos e dados sociais. A verdade e o conhecimento surgem com a aproximação no envolvimento dos fatores locais que não são desconsiderados. E que segundo Brandão (1999) é um método que sempre esteve à margem do universo científico, mas que hoje resiste na prática de professores e estudantes que também são ativistas de causas sociais.

Em Goiás as cidades acompanhadas foram Goiás Velho, Orizona e Uirapuru. Na Cidade de Goiás Velho foi onde os contatos com as diferentes realidades foram mais intensos. A EFAGO, Escola Família Agrícola de Goiás localizada na Cidade de Goiás Velho, tem sua instalação no Sítio Paciência - Arraial do Ferreiro aproximadamente 7 km da Cidade. Tem sua organização administrativa pela Associação de Pais e Alunos da EFAGO. A proposta de se iniciar uma pedagogia da Alternância parte do apoio dos/as agricultores da região, Comissão Pastoral da Terra, Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Goiás e demais entidades não governamentais, foram quem impulsionaram o desejo de começar uma educação diferenciada na região no ano de 1992.

A Escola Família Agrícola de Goiás, EFAGO, surge com o objetivo de atender as necessidades dos agricultores/as dos assentamentos, comunidades e pequenos proprietários da região, para proporcionar aos jovens uma educação que

correspondessem aos desafios e realidades dos trabalhadores/as da terra que lutam pela permanência no campo.

A intensão é proporcionar uma escola que dialogue com as realidades diárias dos jovens do meio rural, sendo emancipatória e de despertar crítico para as questões sociais, políticas, econômicas e culturais. A associação de pais e alunos é quem mantém a gestão da escola, contando também com o demais corpo pedagógico. A escola tem como formação o curso técnico em agropecuária e se comprometem em aprofundar no debate sobre questão agrária e a importância da agroecologia enquanto prática agrícola. Contribuindo para que os estudantes desenvolvam e problematizem os danos causados pelo uso de agrotóxicos e fertilizantes químicos.

A EFAGO apresenta um histórico de superação diante de diversas dificuldades e limitações ao longo dos 20 anos. Problemas que são reflexo sobre o domínio do agronegócio, a educação tecnicista, mercantilista e urbana, que exige que a escola reaja constantemente sobre as influências contrárias do que é pensado pelo movimento CEFFAS.

Durante os meses de vivência na EFAGO pode se observar o quanto reflete nos estudantes a importância de uma educação diferenciada. As limitações são várias e acontecem diariamente, mas comunidade escolar tenta supera a todo o momento. Existem fatores muito especiais em quais são os perfis de profissionais que serão formados como técnico em agropecuária. A intimidade com a terra, com o aprender fazendo, a relação com as comunidades regionais, assentamentos e pequenos produtores, o anseio de querer resgatar a força da Escola da Família Agrícola e continuar lutando no objetivo do que se pensa sobre uma educação contextualizada.

Nos estudos da EFA Ibiapaba, na região Serrana do Ceará, que possui características distintas do restante do estado, em relação ao clima ameno, solos férteis, chuvas frequentes e disponibilidade de água, condições favoráveis para desenvolver a horticultura e se constituir hoje a região como um grande polo produtor de hortaliças e frutas que abastece principalmente as regiões metropolitanas de Fortaleza e Teresina. É uma região que tem a agricultura como a base da sua economia, e uma estrutura agrária baseada principalmente em pequenas e médias propriedades, gerida por famílias.

A horticultura na produção tradicional ainda hoje é forte na região e demanda uma quantidade grande de agrotóxicos e outros agroquímicos, colocando um modelo e ideologia de produção sempre dependente de agrotóxicos, e isso trouxe problemas pra agricultura familiar que buscava e busca se adequar a esse padrão do que é e de como é produzido na região.

Na região se observa com facilidade que empresas e distribuidoras de venenos têm uma atuação forte no meio social, a promoção de cursos e capacitações refletem isso. Demonstrando o quanto a região é estratégica e que movimenta esses setores empresariais.

Agora analisando o outro lado da trincheira na luta de classes, praticamente ela sempre esteve vazia no campo. Tem uma região com os conservadorismos bem consolidado, sendo poucas ou inexistentes as formas de organização da sociedade civil. Na zona rural não há nenhum movimento organizado popular, nem local nem os já conhecidos movimentos da Via Campesina. As movimentações sempre observadas foram feitas pelo movimento sindical, principalmente com maior atuação na cidade, como sindicatos de servidores públicos e professores. Existem poucas iniciativas por partes desses sindicatos de elevar o nível de consciência da categoria e fortalecer a identidade de classe, e pouco êxito nas iniciativas que discutem um novo modelo de produção, como a Agroecologia.

A educação veio sofrendo com o fechamento de inúmeras escolas do campo. É uma quantidade grande de jovens e crianças que são obrigados a estudar na cidade, onde os governantes, seguindo a linha nacional, nunca tem a preocupação de proporcionar uma educação contextualizada no campo. E sempre foi uma ideia na região em se estabelecer uma escola agropecuária e com menos de dez anos se iniciou um debate na região de se construir uma Escola Família Agrícola, tomando como referência a EFA Dom Fragoso, no município de Independência, escola já consolidada e até então única do Ceará. Esse debate foi iniciado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Tianguá, que conseguiu articular e responsabilizar os sindicatos da categoria nos outros municípios da região. A partir de muito estudo e intercâmbios para uma proposta de educação de uma EFA no município, se fundou em Março de 2013 a primeira turma da EFA Ibiapaba.

A existência de uma EFA hoje na região da Ibiapaba, que utilize a agroecologia como ferramenta pedagógica, é um verdadeiro embate em uma das regiões que mais

utiliza agrotóxico no estado. A EFA formará os filhos de agricultores familiares da região, sendo esse o perfil dos estudantes, que terão uma desafiadora tarefa de resgatar práticas e valores da agricultura familiar ibiapabana, que foram perdidos com consolidação da ideologia do agronegócio horticultor.

Com as duas realidades de Escola Família Agrícola. Que estão inseridas em comunidades com diferentes características, mas com ferramentas e objetivos em comum com é o debate da agroecologia na formação técnica. Ficou exposta durante o trabalho a necessidade de compreender a composição do território e a sua formação social. Entendendo o espaço como ambiente capaz de interferir na dinâmica política, cultural e na identidade dos povos do campo, onde o espaço da escola é visto como parte do território, gerando extensões para além da estrutura física da instituição. Esse olhar da escola como parte integrante e fundamental na composição da comunidade, consegue influenciar nas dinâmicas de ensino dos educadores, do corpo pedagógico da escola, nas relações interpessoais dos estudantes aonde vem atribuir uma importância ainda maior da permanência de uma escola no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos aqui parte de uma pesquisa ainda em amadurecimento, que tem como proposta contribuir com os estudos da educação do campo para o campo. Entendendo a real necessidade de se discutir e aprofundar debates sobre o tema. Pois acreditamos na importância de fortalecer a luta pela conquista da terra e sobre tudo as suas condições dignas de permanência no campo.

O território que promove o vínculo direto com os trabalhadores/as que assumem o compromisso de produzirem alimentos para abastecerem as demais famílias. Acreditamos que a educação é um dos caminhos para demonstrar a força dos movimentos sociais e o quanto é a sua organicidade. Mesmo enfrentando os desafios das forças contrárias, com a proposta de outro modelo de produção e sociedade as EFAs vêm conseguindo acumular forças e cumprir com sua função no processo de formação diária de profissionais diferenciados da lógica mercantilista.

Os estudos realizados com as duas Escolas Família Agrícola nos mostrou que mesmo em meio a grandes dificuldades, vem ressurgindo forças em se construir

através de uma educação contextualizada, as ferramentas que serão utilizadas para contrapor um modelo tradicional que nas últimas décadas vem sendo empurrado para a realidade do campo.

São escolas que tem a sua formação baseada pelos movimentos sociais do campo e vem resistindo para tornar a agroecologia uma ciência que vem ocupando cada vez mais espaços na construção de saberes e conhecimentos emancipatórios. Considerando que os jovens educandos/as também sofrem influências de uma sociedade movida pela globalização.

Então pode se observar os desafios durante a formação dos valores críticos debatidos pela Agroecologia, que vem sendo o ponto de partida para se buscar uma formação diferenciada capaz de interferir na mudança para outro viés de produção nas duas regiões estudadas embasada em outro modelo de sociedade livre de exploração.

Milhões de desafios, milhões de perspectiva pra as Escolas Família Agrícola, onde fica a certeza da necessidade em se fazer luta, para que possamos ver essa vontade viva nas escolas, tanto formando vários jovens camponeses nas duas diferentes regiões, como viva no imaginário da sociedade como um todo. Uma iniciativa a ser valorizada, apoiada e que vai lutar pra conseguir permanecer nos seus espaços. E queremos estar juntos nesta luta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. **Agroecologia, matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável**. 2006. 26 p. Disponível em: <agroecologia.pbworks.com>. Acesso em 2 de Mar. 2015.

PINTO, João Bosco. Metodología de investigación-acción. Momentos y fases. In: Preparación y evaluación de proyectos, Quito, Junta Nacional de Preinversión, set. 1976a

CÔCO DE RODA NOVO QUILOMBO: saberes da cultura popular e práticas de educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde

Cícero Pedroza da Silva¹³⁸

Introdução

Esse texto é o início de nossa proposta de dissertação que está sendo desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Pesquisa Educação Popular. Fazendo parte das ações realizadas na Pro-reitoria de assuntos Comunitários, PRAC, Especificamente na Incubadora de Economia solidaria INCUBES, coordenada atualmente pelos professores, Dr José Francisco de Melo Neto, Dr. Mauricio Sarda de faria, Dr, Brenndam Mcdonald.

Durante o período de minha formação na graduação em Filosofia, na licenciatura e no bacharelado tive a oportunidade de participar de um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) na área da Educação, cujo plano de trabalho denominava-se, A implementação da Biblioteca digital Paulo Freire. Onde a priori surgiu a conexão de saberes existentes entre minha formação filosófica e a filosofia da educação freiriana, e dessa junção se desenvolveu a minha monografia cujo título é, O ensino de Filosofia como uma Experiência filosófica: Da práxis Socrática a filosofia da Educação Freiriana e que posteriormente me relacionou com o universo da práxis existente na educação, onde me escrevi como aluno especial na disciplina Educação Popular e economia solidaria ministrada pelos professores, Dr. José Francisco de Melo Neto, Dr. Mauricio Sarda de faria, Dr. Brenndam Mcdonald no programa de pos- Graduação em Educação –PPGE- durante o período de 2011.2, oportunidade que nos levou a discussões de assuntos referentes a Educação Popular ao ensino de Filosofia a Economia Solidaria a Pesquisa-ação e as manifestações culturais existentes como praticas educativas formais e informais no município de Conde –PB, onde atualmente sou professor do quadro efetivo do

¹³⁸ Professor Me. em Educação Pelo PPGE/UFPB - ciceropedroza@gmail.com

governo do estado da disciplina filosofia, na educação básica com foco na educação de jovens e adultos especificamente nos moradores das comunidades Quilombolas de Ipiranga e Gurugi.

O eixo analítico de acesso ao nosso objeto de estudo parte das transformações sociais que a educação nacional está passando em seu tempo histórico e nas muitas dificuldades enfrentadas para implementar no currículo escolar de jovens Afrodescendentes a LEI DE DIRETRIZES DE BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL –LDB- 11.645, de março de 2008 alterando a lei 9.394 de dezembro de 1996 modificada pela lei 10.639 de janeiro de 2009, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da História e cultura afro-brasileira.

Assim como a reintrodução do ensino de filosofia na educação básica, definida pela LDB Alterando o Art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

E partindo dessas duas impactantes modificações na LDB, é que surge grandes inquietações a respeito da implementação dessas novas formas de tratar a educação brasileira, tanto pelo poder de reflexão que a filosofia pode oferecer quanto pelo grande débito social existente na história e na cultura afro-brasileira.

Esse projeto ocorrerá em consonância com a problemática que também está fundamentada nessa pesquisa-Ação, cujo contexto está situado nesse período de reintrodução da filosofia na da escola pública e o poder de transformação social que ela oferecerá a educação popular de jovens e adultos, possibilitando a interdisciplinaridade de conceitos, tais como: filosofia, antropologia, senso comum, sabedoria popular, ciência, educação Popular e economia solidária.

E nesse contexto, o ensino de filosofia está em processo de reintrodução, visando o ensino crítico e oferecendo aos jovens e adultos a possibilidade de entender melhor o mundo, o ser, e o outro no universo social em que vivem. Sendo assim, esse estudo será realizado com o objetivo de propiciar uma formação para o exercício da cidadania e promover debates para a compreensão dos pensamentos dos estudantes, preservando o conhecimento a priori e o desenvolvimento intelectual e individual de cada um. Desse modo, possibilitaremos uma práxis educacional desenvolvendo a interação entre escola e comunidade.

Portanto, essa Etnopesquisa-Ação possibilita a todos os jovens e adultos uma busca justa e cidadã para conceitos fundamentais como virtude, justiça, dignidade humana e espírito de equipe.

Essa pesquisa-Ação consiste em nos deparar com a dificuldade de identificação da corrente filosófica que fundamenta nossos pressupostos teórico-metodológicos. Pois nosso projeto está vinculado à compreensão de fenômenos situados no cotidiano escolar e das comunidades quilombolas, buscando significados e atribuídos aos sujeitos e as suas experiências de vidas, num enfoque filosófico e antropológico.

Acreditando não ser possível desvincular nossa visão de mundo e a intencionalidade de nossas vivências enquanto docentes e pesquisadores, realizamos uma breve revisão da literatura com o objetivo de delimitar o referencial filosófico e antropológico que fundamenta a elaboração do nosso projeto de pesquisa para o desenvolvimento local.

Iniciamos nossa escolha a partir das delimitações do paradigma hermenêutico para pensar o convívio escolar, social e cultural das comunidades envolvidas nesse estudo. A filosofia apesar de ter sido excluída durante a ditadura militar das escolas públicas possui um caráter de intervenção, interação e observação, que vem sendo ressaltada com o processo de reintrodução no ensino médio, de acordo com o **Art. 36º. da LDB**, *O aluno de Nível Médio deve ter o domínio de filosofia e sociologia para o exercício da cidadania.* Paulo Freire (2000) afirma que não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio, pois é consciente desse vazio que a filosofia se insere, no atual momento no país, na educação popular de Jovens e Adultos. Na realidade social e cultural das escolas de ensino médio, a filosofia deixou de ser obrigatória desde 1961 (lei nº 5692/71), favorecendo ainda mais a desigualdade em nosso país. Desde a década de 70 do séc. XX, a filosofia permaneceu apenas em algumas escolas da elite brasileira e nas grandes divisoras de águas que são as universidades. Nesse contexto, Freire corrobora dizendo que:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade.

“Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 2000, p.44).

Sendo assim, o objeto de estudo dessa pesquisa está situado na manifestação cultural do coco de roda Novo Quilombo em Ipiranga e na forma de pensar do jovem e do adulto, anterior ao contato com a filosofia e depois da experiência de pensar filosoficamente sobre o seu ser e sobre o ser do outro; sobre a vida e a morte; sobre o início do cosmos e a origem da vida. Por isso, o foco é pensar filosoficamente, a partir do existencial do Ser da manifestação da educação popular na realidade da dança do Coco de roda em uma abordagem antro-po-filosofica, sobre tudo que estiver no universo cultural do Coco de Roda e de todos na sala de aula e nas aulas ao ar livre nas comunidades envolvidas.

O objeto de estudo dessa pesquisa-ação é a manifestação do Coco de Roda, e a natureza de todas as transformações existentes entre a dança do Coco de Roda e a educação popular, e as possibilidades que a filosofia pode proporcionar a sociedade. Desse modo, faz-se necessário unir a filosofia e a práxis.

Foto:Dança do Coco de roda.



Fonte:Arquivo pessoal.

Baseado na perspectiva humanística da Educação Popular, este estudo “desenvolveu um interesse filosófico pelo diálogo com a tradição, com as línguas e

as culturas distantes e refletiu sobre as condições históricas e filosóficas da compreensão e da interpretação.” (NIETZSCHE, 2009).

Na esfera do conhecimento, centrado na Educação Popular, está transitando uma nova linguagem filosófica, cuja função possibilita a compreensão e a interpretação de ser cidadão. Sendo assim, temos que acompanhar essas transformações, pois a educação do nosso país precisa da filosofia para manter vivos os valores éticos, morais, culturais, sociais e genealógicos da sociedade.

O saber filosófico tem que ser associado à mente, pois, para um ser pensante, o ideal e o imaginário, o real e o abstrato são necessidades do corpo e da alma. De acordo com Freire (2000, Pág.: 51),

“Enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação.”

Desse modo, a filosofia tem a responsabilidade de possibilitar a integração entre os humanos e a autonomia, a fim de tornar os cidadãos em seres livres de opressão. Para isso, veremos nitidamente a convicção, o sentido, as normas e os valores nos pontos dessa pesquisa-Ação, tendo uma ótima relação com o objeto de estudo, pois muitos dos integrantes do grupo Coco de Roda são meus alunos e compreendendo a simplicidade da pesquisa, ciente de que todo conhecimento é relativo.

Foto: Saias rodada das alunas e integrantes do Coco de Roda



Fonte: Arquivo pessoal

Alguns posicionamentos dentro dessa Práxis são necessários, baseado no Discurso do Método de René descartes será considerado uma metodologia para essa experiência no campo da Educação Popular e na pesquisa-Ação.

O primeiro posicionamento crítico decorre da defesa de que o ensino de Filosofia deve ter como pressuposto básico o *aprender a pensar*, “entendido não como capacitação lógica, mas como domínio do uso de um instrumento que ordena o pensamento, como o desenvolvimento da capacidade de questionar, de rejeitar como dado inequívoco a evidência imediata” (SOUZA, 1992, p. 91).

O segundo se apropria do espírito kantiano, dando ênfase a um ensino que privilegie a história da Filosofia: “embora Kant não estivesse muito preso à história, as suas considerações a respeito da Filosofia e do exercício da razão acabam confirmando a pertinência da história da filosofia no ensino de Filosofia”, tendo em vista “o exercício do pensamento, [...] a sua emancipação” (GUIDO, 2000, p. 84-90).

O terceiro caminho tem como referencial teórico-metodológico o pensamento de Gramsci (1989), de Silveira (1991) e de Alves (2002), em objetivação à superação do senso comum para poder forjar nova consciência, crítica e consciente, também fundamentado na história da Filosofia, já que “não se pode separar a Filosofia da história da Filosofia” (GRAMSCI, 1989, p. 13).

Por fim, a quarta proposta, bastante polêmica, no campo da criticidade, refere-se à definição da Filosofia como “disciplina que consiste em criar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13) e sua transposição para o ensino da Filosofia. Para o propugnador desse encaminhamento, “não se ensina Filosofia impunemente; não se aprende Filosofia impunemente.

Criar conceitos não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa, também, difundir criticamente as descobertas, “socializá-las”, por assim dizer; transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.

O encaminhamento para o ensino crítico não se reduz à defesa de um saber estritamente filosófico, muito menos, em trato exclusivamente pedagógico. Ambos os paradigmas para o ensino de Filosofia são atravessados por viés abstrato, sem se darem conta de que o trato com o ensino é questão eminentemente concreta, fruto da prática social, marcadamente contraditória, pois é resultante de conflitos entre as classes sociais e é isso que mais tarde ou mais cedo obriga os sujeitos “invisíveis” a se tornarem atores.

O Presente artigo objetiva relatar a pesquisa-ação em andamento na área de Educação Popular destinada as Comunidades Quilombolas de Gurugi e Ipiranga localizadas no município do Conde-PB relacionando o objeto de estudo e a Educação Popular.

Foto: Contra-Mestra Ana Lúcia Nascimento, Educadora popular.



Fonte: Arquivo Pessoal

O projeto surge em parceria com o Governo do Estado através da Secretaria de Educação e Cultura visando a formação das identidades e a valorização do território, sobretudo para os sujeitos remanescentes de quilombolas inseridos na Escola Municipal Lina Rodrigues localizada em Gurugi; . Tendo como participantes dessa pesquisa-ação os moradores da localidade, os professores e os estudantes dessa unidade escolar e os pesquisadores e extensionistas da Incubadora de Empreendimentos Solidários - INCUBES/PRAC/UFPB, os quais colaboram nas reflexões e ações sobre Economia Solidária.

Foto: Comunidade Quilombola e pesquisadores da Incubes.



Fonte; Arquivo pessoal

A filosofia nos moldes de seu paradigma mais contemporâneo oferece aportes para reflexão sobre as questões de Etnodesenvolvimento que permeiam o recorte dessa pesquisa-ação. Assim, possibilitar a investigação desse objeto de estudo unindo a filosofia e a práxis em discussões que possam ancorar a valorização das representatividades do território e a formação de identidades autônomas em sua própria cultura, desconstruindo conceitos criados por uma maioria dominante em detrimento dessa cultura da minoria, estimula-se a necessidade de aprofundar as discussões sobre essa temática, a partir do convívio na sala de aula, precisamente nas aulas de filosofia, as quais remetem os estudantes, originários da cultura afrodescendentes, aos conflitos de identidades, gerados pelas questões étnicas raciais e socioeconômicas na história das matrizes que construirão o povo brasileiro.

E nesse sentido, muitos se sentem desestimulados a participar do processo ensino aprendizagem, ocasionando, além da evasão, uma construção imaginária que

a educação não serve como meio de formação identitária. Sendo assim, esses sujeitos não acreditam que a educação pode favorecer a valorização dessas minorias. Enquanto isso, outros veem nas aulas de filosofia a possibilidade de estabelecer discussões a cerca desse assunto que propiciem no espaço das aulas a instauração de um espaço público capaz de levantar discussões sobre sujeitos considerados “invisíveis” por nossa sociedade em muitas situações. Então, visando ampliar os debates e estabelecer o exercício da cidadania nesse grupo, estamos realizando nessa escola esse projeto esse Projeto para desenvolver uma prática educativa na Educação Popular, a qual terá como atores principais esses estudantes da Escola e suas problemáticas. Onde os envolvidos nesse projeto de pesquisa despertem para a construção de novas possibilidades através da transformação social. Tudo em consonância com a discussão da problemática do ensino da Filosofia no currículo da Educação Básica e o poder da educação popular, possibilitando a interdisciplinaridade como base nesse contexto de inúmeros conceitos, tais como: filosofia, antropologia, senso comum, sabedoria popular, ciências, educação popular, cultura popular e economia solidária. .

E nesse contexto, o ensino de Filosofia está em processo de reintrodução, visando o ensino crítico e oferecendo as Crianças aos jovens e adultos a possibilidade de entender melhor o mundo, o ser, e o outro no universo social em que vivem. Sendo assim, esse estudo será realizado com o objetivo de propiciar uma formação para o exercício da cidadania.

Portanto, estas ações possibilitam a todos os jovens e adultos uma busca justa e cidadã para conceitos fundamentais como virtude, justiça, dignidade humana, espírito de equipe e economia solidaria, Enfim, unir a teoria e a prática na pedagogia da alternância na escola na comunidade quilombola e na UFPB construindo, pela abordagem antropológica e com o auxílio da Filosofia e da educação, a responsabilidade social com o Governo do Estado com a Prefeitura de Conde- PB e com a extensão da UFPB/PRAC/INCUBES, para que todos possam construir e usufruir da cidadania.

Buscando significados atribuídos pelos sujeitos as suas experiências, pelos paradigmas filosóficos e antropológicos em três perspectivas diferentes que são na alfabetização de adultos, em um curso pré-vestibular e no projeto Mais Educação do MEC. Desta forma, o objeto de estudo dessa pesquisa está situado no fenômeno na

dança do Coco de roda para alfabetização de adultos e na forma de pensar do jovem e do adulto para o vestibular, e no auxílio da filosofia para o projeto Mais educação. Por isso, o foco é pensar filosoficamente sobre a educação popular a partir da economia solidaria em uma abordagem para o etnodesenvolvimento, nas perspectivas que estiver no universo cultural de todos na sala de aula e nas aulas ao ar livre na comunidade envolvida com a manifestação cultural do Coco de Roda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando a interdisciplinaridade como base fundamental para a compreensão dos movimentos sociais, da educação popular e de estudos antropológicos pretende-se utilizar a Pesquisa-Ação como metodologia mais apropriada à pesquisa. Numa primeira etapa serão realizadas leituras teóricas sobre os conceitos de senso comum, sabedoria popular, ciência e educação Popular, pautadas nos estudos sobre educação popular, movimentos sociais e antropologia social e cultural. Segundo Batista (2008, pág. 34), os elementos definidos para um projeto político pedagógico da educação Popular são: a formação humana vinculada como um projeto emancipatório; educação como instrumento de participação coletiva, educação como exercício da devolução das temporalidades aos sujeitos; educação vinculada ao trabalho e a cultura; educação como instrumento de participação coletiva. Além disso, a metodologia da pesquisa-Ação possibilitará a inserção da INCUBES/PRAC/UFPB na tentativa de criar uma identidade territorial e cultural com os demais segmentos da sociedade local e Estadual atrelando sua permanência no território paraibano ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do estado.

Por fim, esse trabalho propõe uma análise do uso de elementos representativos de território Quilombola, da Educação Popular e da cultura popular através do estudo de caso sobre a construção da identidade e a preservação da cultura na região do Conde - PB, a fim de descobrir nos participantes da pesquisa-Ação suas potencialidades, defendendo o diálogo como método usado numa educação que promova a autonomia dos sujeitos. O sonho de que a filosofia pode libertar, oferecendo confiança para defenderem as suas ideias, Trabalhar com a temática escolhida é um desafio para o qual se faz necessário arregimentar todas as

forças atuantes na área da Educação Popular, destacando a importância do Grupo de Cultura Popular Coco de Roda na contribuição do mesmo, para a Educação Popular nos comunitários de Gurugi e Ipiranga.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BARBIER, René. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**/ tradução: Lucie Didio - Nova edição.-Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, Bernardet Angelina, **A construção da Pesquisa em educação no Brasil**. -1ª ed.-Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**/ tradução: Michel Thiollent. -1ª ed.-Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 7ª Edição. Editora Paz e Terra. Coleção leitura, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

JAERGER, Werner. **PAIDÉIA: a formação do homem grego; 1888-1961** tradução Artur M. Parreira; [adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stabel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza]. 4ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2001.- (PAIDÉIA).

MARCEDO, Roberto Sidnei **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação**-2ª ed.- Brasília: Liber Livro Editora, 2010. **LDB: LEI DE DIRETRIZES DE BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL** ; Lei 9.394/1996-Rio De Janeiro; Lamparina, 2008.

PLATÃO. **República. Coleção: Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ⁱ ROCHA, Solange Pereira da. A Lei 10.639/03 na primeira década. In: _____. **Diversidade étnico-raciais e interdisciplinaridade: diálogos com as Leis 10.639/03 e 11.645/08**. José Luciano de Queiroz Aires. [et al.] (org.) – Campina Grande: EDUFCA, 2013, p.300-341.

ⁱⁱ Ações afirmativas podem ser entendidas como: “Políticas e procedimentos obrigatórios ou voluntários desenhados com o objetivo de combater a discriminação e também de retificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado” HERINGER, Rosana. Conferência Nacional de Educação – CONAE Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade Colóquio 6.42,

Março/2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/apresentacoes/politicas_de_acoes_afirmativas1.pdf. Acesso: 20/03/2015.

ⁱⁱⁱ A asseguaração da Educação para as Relações Étnico-Raciais se fundamentam a partir da assinatura de documentos internacionais como: da Convenção Sobre a Luta Contra a Discriminação no Domínio do Ensino (1962), da Convenção Sobre o Ensino Técnico e Profissional (1989) e da Convenção Sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europeia (1997). Também destacamos a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Recomendação Sobre a Educação Para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação Relativa aos Direitos do Homem e às Liberdades Fundamentais da UNESCO (1974), a Declaração mundial de Educação Para Todos (1990), e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1996), dentre outros.

^{iv} Para maiores informações sobre a história de Dona Antônia do Socorro e da fundação da referida escola ver: LIMA, Sandra Maria Barbosa. **Fontes de Informação na Construção da Memória da Professora Antônia do Socorro Silva Machado**: Uma pessoa, uma escola dentro da comunidade. João Pessoa, UFPB/CCSS, 2010. Monografia de graduação em Biblioteconomia.