

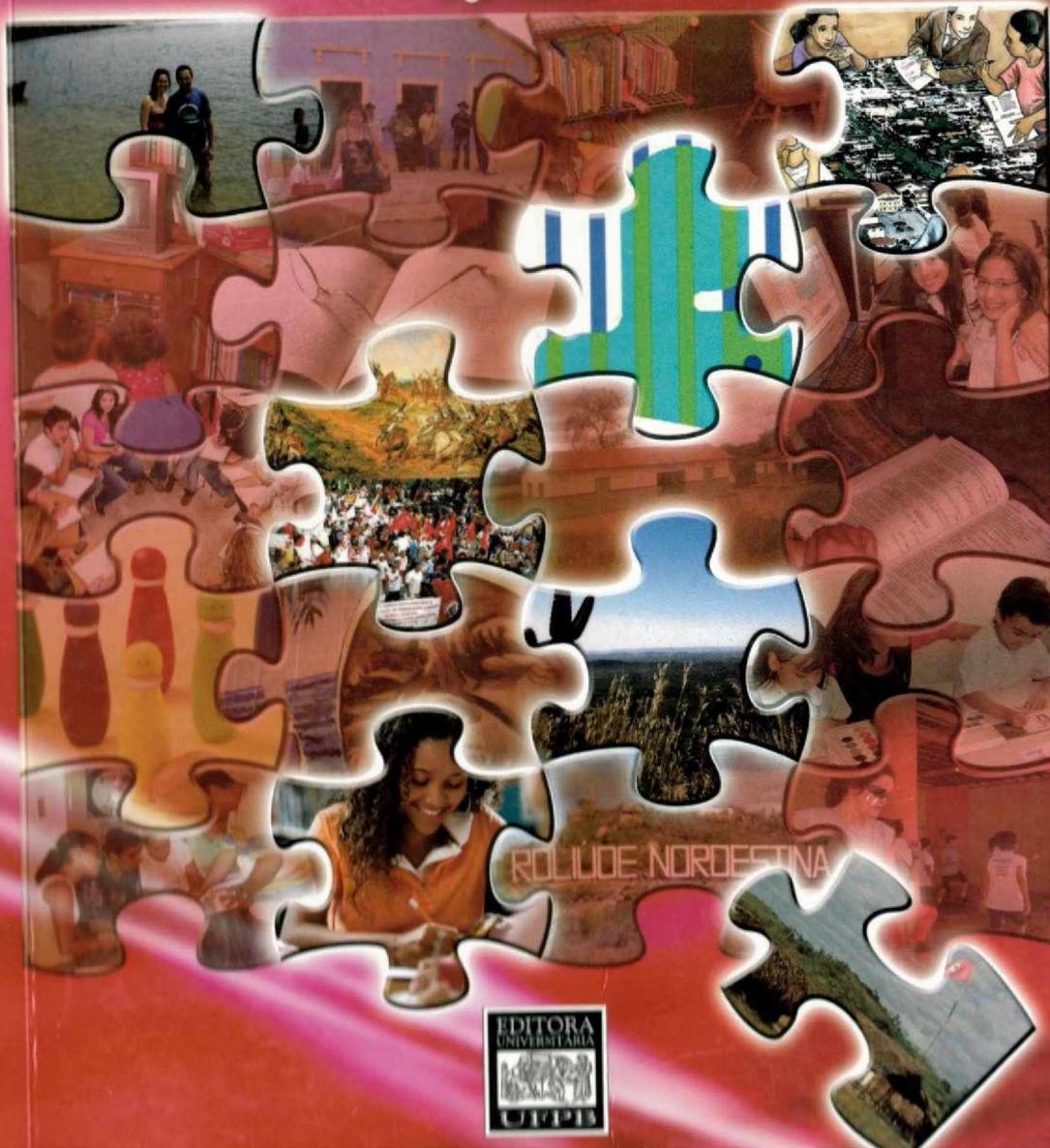
SINAIS E SENTIDOS EM EDUCAÇÃO

Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos

Vol.III

Quezia Vila Flor Furtado

Organizadora



EDITORA
UNIVERSITÁRIA
UFPB

Ser sinal é informar uma descoberta, explicar um fenômeno, propor uma ação, apontar caminhos, problemas e soluções, é apresentar algo novo ou a novidade de algo muito conhecido, é ver as coisas por outro ângulo possível, é sinalizar uma previsão, orientar um raciocínio, guiar uma experimentação, anunciar achados, desafiar e recomendar novas descobertas.

Nesse sentido, esta obra se apresenta como um sinal. Sinal de uma partilha das construções intelectuais de vários sentidos, o que para nós, associa-se a sinal subjetivo, próprio de cada pensamento, de cada investigação, de cada objeto, de cada caminho. Uma diversidade de sinais e sentidos, ao ponto de que cada texto se reveste de um sentido próprio de cada autor/a.

Portanto, Sinais e Sentidos em Educação se torna a expressão da diversidade produzida em meio as nossas experiências e pesquisas em temáticas variadas, que envolvem diversos interesses de estudo de vários campos. Nossos textos estão baseados numa perspectiva de arranjar, sobrepôr, alinhar e costurar diferentes trechos, olhares narrativas e fenômenos e se configuram em montagens que, conforme Dezin e Lincoln (2006, p.19) em O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e



**SINAIS E SENTIDOS EM EDUCAÇÃO:
Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos**

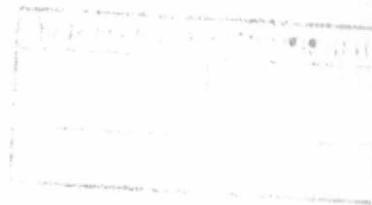




**CONSELHO EDITORIAL
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Maria de Fátima Agra (Ciências da Saúde)
Jan Edson Rodrigues Leite (Linguística, Letras e Artes)
Maria Regina V. Barbosa (Ciências Biológicas)
Valdiney Veloso Gouveia (Ciências Humanas)
José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)
Gustavo Henrique de Araújo Freire (Ciências Sociais e Aplicadas)
Ricardo de Sousa Rosa (Interdisciplinar)
João Marcos Bezerra do Ó (Ciências Exatas e da Terra)
Celso Augusto G. Santos (Ciências Agrárias)

Quézia Vila Flor Furtado
organizadora



SINAIS E SENTIDOS EM EDUCAÇÃO:
Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos

Editora Universitária da UFPB
João Pessoa
2010



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor

RÔMULO SOARES POLARI

Vice-reitora

MARIA YARA CAMPOS MATOS



EDITORA UNIVERSITÁRIA

Diretor

JOSÉ LUIZ DA SILVA

Vice-diretor

JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Supervisor de editoração

ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR

S615

Sinais e sentidos em educação: movimentos sociais e Educação de jovens e Adultos / Quêzia Vila Flor Furtado... [et al.] (Organizadora). - João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 150p.

1. Educação. 2. Educação Popular. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Práticas Pedagógicas. I. Furtado, Quêzia Vila Flor.

CDU: 37

UFPB/BC

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 7

Severino Bezerra da Silva

**CAPÍTULO 1
PARTICIPAÇÃO CIDADÃ E EDUCAÇÃO POPULAR: considerações sobre a dimensão educativa da participação21**

Gisania Carla de Lima

**CAPÍTULO 2
FESTAS E COMEMORAÇÕES: local x regional.....43**

Israel Soares de Sousa

**CAPÍTULO 3
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAMPO COMO AÇÃO (DES) HUMANIZADORA.....61**

Sara Ingrid Borba

**CAPÍTULO 4
TRABALHO AGRÍCOLA E ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO RURAL DO SERTÃO PARAIBANO: o saber popular perpetuando a identidade cultural.....79**

Izabel Cristina Martins

**CAPÍTULO 5
A CONCRETIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS DO CAMPO COMO UMA NOVA POLÍTICA: refletindo o prona numa perspectiva paradigmática93**

Fabíola Andrade Pereira

Direitos desta edição reservados à:
EDITORA UNIVERSITÁRIA/UFPB
Caixa Postal 5081 – Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil
CEP 58.051-970

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Foi feito o depósito legal

CAPÍTULO 6

MULHERES PRISIONEIRAS DE JOÃO PESSOA - PB: quem são e como se revelam as suas biografias de aprendizagens?..... 111

Helen Halinne Rodrigues de Lucena

CAPÍTULO 7

DIFERENÇA DE IDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios e possibilidades 131

Quézia Vila Flor Furtado

PARA CONHECER MELHOR OS/AS AUTORES/AS..... 149

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL- novos saberes e fazeres

Começo a apresentação deste trabalho, refletindo sobre o título que apresentei, como uma forma de aglutinar o conjunto dos textos que constroem o corpo do livro que ora apresento. Pensar em educação numa sociedade marcada por uma tradição de desigualdades sociais, as quais foram e ainda são fundamentais à sustentação do próprio modelo de sociedade que reina no nosso país (com uma tradição de mais de cinco séculos), significa olhar para uma instituição formadora de mentalidades que, há século, vem contribuindo, direta ou indiretamente, como suporte ideológico dessa sociedade desigual. E passeando pela história da educação e das instituições no Brasil, observamos que elas se constituíram quase sempre nos aparelhos público-estatais com grandes características privadas (pois se encontravam e ainda muitas se encontram sob o controle e mando de grupos sociais locais e regionais, ligados às elites), responsáveis pela manutenção das acirradas contradições sociais.

E onde se encontra a educação nesta formação social? Melhor dizendo: que contribuição tem ou deveria ter a educação escolar nesta sociedade desigual? Como podemos perceber uma pergunta de difícil resposta, mas, num primeiro plano, sua função seria contribuir com o processo de socialização e sociabilidade das pessoas mediante a relação indivíduo, grupo, cultura escolar, saber não escolar e conhecimento científico, um magnífico papel, possibilitar a mediação

entre o homem como sujeito de uma cultura e as culturas construídas sócio-historicamente. Mas, este sentido primordial da educação não se encontrava desvinculado dos problemas sociais indicados acima, pelo contrário, como instituição formadora de mentalidades, contribuiu, em várias situações e temporalidades veementemente para manter e controlar essas desigualdades sociais injustas para muitos e necessárias para poucos.

Como isso ocorria? Inicialmente tolhendo o direito a escola aos mais pobres, o que transformava um direito num privilégio de poucos e favor para os pouquíssimos das camadas populares que ousavam romper os obstáculos sócio-institucionais e freqüentar uma escola; depois negando a própria História e cotidianidades das pessoas, grupos e sociedades locais que pertenciam aos segmentos empobrecidos, pois a elite, mesmo local, tinha seu espaço garantido na escola e nos seus processos culturais, por estar diretamente sob o seu controle, ou seja, a história das famílias que detinham o poder econômico e político local se misturava com a história da escola e dos conteúdos. Neste sentido, ocorria uma formação, a escola continuava sua "missão" de formar as pessoas para viverem em sociedade, apesar das disparidades sociais.

Esse papel da escola como mediadora e formadora de cultura considerada culta pela elite, visto, na maioria das situações, como patrimônio construído e vivenciado apenas por ela, e que por tradição deveria ser e, em alguns casos, permanece sendo repassado aos pouquíssimos alunos oriundos das camadas populares que adentram o mundo da escola, como o único campo de conhecimento a ser considerado e estudado. Excluindo, então as suas historicidades e cotidianidades das práticas escolares, como se fossem sub-culturas ou uma cultura não erudita. NOGUEIRA e CATANI, estudando sobre

Pierre Bourdieu, nos enriquecem sobre essa discussão, apontando o entendimento que segue:

[...] a linguagem é todo o significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo. São funções latentes que essas classes atribuem à instituição escolar, saber, organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque está reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence, [...]. É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social. (1998, pg. 56).¹

Compartilhando com o/a autor/a, o que assistimos, em sua maioria, cotidianamente, são práticas educativas formais, que, insistentemente, negam a cultura local/regional como patrimônio histórico e cultural do conjunto das pessoas que habitam e vivem aquele espaço social escola/comunidade/bairro.

A relação saber escolar e saber não escolar parece, ainda, muito confuso no seio das pessoas que formam o grupo social escola e suas políticas educacionais internas, e especialmente no planejamento pedagógico, destacamos alguns elementos dessa descontextualização: primeiro de forma bem tradicional seria o predomínio geral do saber oficial (fragmentado nos manuais didáticos) repassado para o aluno; segundo, a tentativa de relacionar esse saber simplificado pelos manuais didáticos a traços da cultura local (limitando essa cultura a meras manifestações folclóricas/datas); outra situação seria entender as experiências locais como culturas e criar uma interação com os

¹ NOGUEIRA, M^a. Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.), Pierre Bourdieu- Escritos de educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

conteúdos oficiais e por fim, ocorrerem também casos extremos focados na mera cotidianidade esquecendo os conteúdos oficiais. Concluindo essa diversidade de situações acrescento um componente que talvez ajude a repensar essas questões. Realmente o que predomina é a primeira situação, não por causa apenas do professor e sim por falta de um entendimento do conjunto das pessoas que fazem a escola e as políticas educacionais como um todo; as aproximações aos outros aspectos dependem mais de ações individuais de professores e alguns gestores, pois o discurso oficial, na prática, nunca abraçou, ou melhor, implementou essa situação, pois adentrariam em problemas tradicionais e estruturais que não seriam importante para muitos gestores públicos, inclusive pelas razões elencadas no início deste texto.

Merece destaque o fato da política educacional aliada a determinados grupos tradicionais, funcionar, costumeiramente, como instrumento de reprodução e controle social, mas cabe aqui introduzir a concepção de instituição construída por GRAMSCI, quando aponta que toda instituição conserva em seu cerne suas próprias contradições, o que aponta para o seu sentido dinâmico e social, o que também desconstrói as bases da ciência clássica e positivista que apresenta as instituições como "templos sagrados harmoniosos". Mas, o cientista citado acima, nos alimenta mostrando que as contradições e conflitos gerados, no seio das instituições, são instrumentos concretos que rompem com a estrutura globalizante e indicam novas alternativas, o que pode ou não representar transformações significativas para as instituições e, especialmente, a escolar. Mas o importante é perceber e interpretar que esse rompimento com o formal poderá trazer novas possibilidades e sensibilidades para a sociedade e a escola, considerando que a própria escola se torna, por esta concepção, um local bastante fértil para

emergirem as contradições e mudanças e são essas novas experiências que os autores registraram e estão abordando em seus textos, os quais focam espaços formais e não formais de educação.

Aqui retomo ao título do trabalho no sentido de apontar que o conjunto dos textos apresentados pelos autores, representam, exatamente, esses novos fazeres e aprendizados que emergem "como luzes no fim do poço" no contexto das instituições tradicionais, desafinado o instituído como verdade e instituindo um novo olhar e fazer, o que chamo de elos possíveis e necessários para detectar, observar, refletir e apontar mudanças para os problemas sociais. Logo, não são os textos que formam os elos e sim as jovens pesquisadoras e o pesquisador da linha de pesquisa em EDUCAÇÃO POPULAR DO PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA, que estão rompendo com suas amarras pessoais- institucionais e colocando em seus diversos espaços e temporalidades, seus desejos e possibilidades de refletir e construir novas experiências, o que se torna muito gratificante para o PPGE, especialmente para a referida linha de pesquisa, que desde finais dos anos setenta, vem construindo um debate sobre Educação Popular, Educação e Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos no contexto da universidade pública, o que não é tão simples e fácil, mas a experiência vem provando que é possível.

A maior contribuição dessa concepção de ver, pensar e fazer educação, que tem como arcabouço teórico-metodológico a Educação Popular, que consiste, exatamente, numa releitura que necessitamos fazer urgentemente sobre que sociedade e escola queremos. O que nos coloca frente a frente com a escola uma instituição pública que não consegue, mediante o universo das práticas sociais, especialmente, no

tocante ao ensinamento dos saberes escolares, pensar numa sociedade marcada por princípios e valores que fortaleçam uma nova visão de sociedade, de política pública e especialmente do papel social que deveria ter uma instituição escolar no contexto sócio-temporal de uma cultura e comunidade.

Uma especificidade desse novo olhar sobre a ciência e as experiências educativas fica bem evidente na reflexão apresentada por Sousa Santos, quando apresenta o conceito de "sociologia das ausências", ou melhor, trazendo para a especificidade do texto PEDAGOGIA DAS AUSÊNCIAS, quando critica sobre a criação de um conhecimento incapaz de promover a emancipação dos seres humanos e do planeta, o que chama de "crise do pensamento hegemônico e indolente":

A sociologia das Ausências trata da superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante centrada hoje no universalismo e na globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza. (2007: p.09)²

Uma contribuição do autor, citado acima, para reestruturar essa relação entre os saberes e práticas oficiais/dominantes com as sabedorias dos sujeitos sociais locais/globais, que poderão possibilitar, paulatinamente, vislumbrar um novo paradigma social, político e emancipatório para as pessoas, grupos e comunidades, como também na releitura das instituições sociais, especialmente a escolar, que seja, historicamente, capaz de dar respostas teóricas e práticas para os desequilíbrios, desencontros e desencantos presentes nas

² SANTOS, Sousa Boaventura, Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

cotidianidades dos grupos e pessoas mais empobrecidas. Essa contribuição ele denominou de cinco ecologias de saberes, conforme a citação que segue:

A ecologia dos saberes, que postula um diálogo do saber científico com o saber popular e laico; a ecologia das temporalidades, que considera diferentes e contraditórios tempos históricos; ; a ecologia da "transescala", que possibilita articular projetos locais, nacionais e globais; e por fim, a ecologia das produtividades, centrada na valorização dos sistemas alternativos de produção da economia solidária, popular e autogestionária. (SANTOS, 2007: p. 09)

Essas "ecologias dos saberes", conforme apontou o autor citado acima, começam a ser reveladas (de forma ainda bastante tímida) nas diversas experiências educacionais estudadas, conforme apontaram os textos que forma a coletânea que ora apresento, seja na sala de EJA, nas mulheres no sistema penitenciário, nas organizações populares, nas escolas rurais, nos conteúdos e comemorações históricas entre outras.

Inicialmente é uma grande honra poder rever a produção e dialogar com meus ex- alunos e ex- alunas, algumas/uns foram meus orientandas/os no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, no caso de Fabíola, Quézia e Israel e dos outros fui membro das bancas de defesa das suas dissertações: Gisa, Sara, com exceção de Isabel e de Helen. Parabéns pelo esforço de socializarem suas produções, demonstrando que entenderam o espírito maior de uma pós- graduação e, certamente, onde estão atuando como professores e educadores.

Pensar numa sociedade como a brasileira, sem perceber a importantíssima contribuição dos movimentos sociais, em todo seu processo de formação social, significa negar a própria história do Brasil. Pois esses sujeitos coletivos representaram e representam o motor que dinamizou os vários setores da sociedade em seus diversos processos conjunturais locais e globais. Um reflexo dessa presença marcante e determinante desses sujeitos coletivos no cenário do país, podemos vislumbrar nas configurações das novas políticas sociais na atualidade, conforme podemos observar nos trabalhos apresentados pelos autores que tive a oportunidade de lê-los e apresentá-los aqui.

Pedagogicamente vou apresentar cada autora/autor através de um pequeno recorte do seu texto, como forma de demonstrar como esses jovens pesquisadores estão contribuindo com o processo de sistematização e reflexão da realidade de grupos sociais e experiências educacionais formais e não formais, revelando, neste campo, novas dimensões, leituras e perspectivas pedagógicas e políticas capazes de incluir e refletir sobre o conjunto dos sujeitos sociais que normalmente estão às margens dos documentos oficiais, incluindo aí os manuais didáticos. Como poderemos ver nos fragmentos dos escritos que seguem nos textos:

GIZANIA CARLA DE LIMA – Participação cidadã e educação popular: considerações sobre a dimensão educativa da participação. Texto aborda a construção e dimensão político-pedagógica da organização e participação popular em conselhos municipais e como esta vivência e processo educativo se tornam fundamentais no processo de democratização, autonomia e implementação das políticas públicas e do surgimento de novos sujeitos sociais locais.

A Participação, portanto, funciona como um mecanismo de poder que deve fazer com que os interesses particulares dos governos sejam influenciados pelos interesses coletivos, inibindo escolhas independentes, redefinindo as relações sociais e de poder.

ISRAEL SOARES DE SOUSA – Festas e comemorações: local x regional. Uma reflexão que nos aponta elementos da nossa cultura cotidiana, cívica, religiosa e mercadológica que são as festas, datas e feriados. Esses acontecimentos oficiais legitimados pelo Estado e, em parte, pela Religião tem como âncora a própria ideologia e dinâmica da troca e venda do mercado e os manuais didáticos incorporam essas datas e nem sempre reelaboram seus significados culturais e históricos se prendendo na maioria das vezes a um sentimento religioso e de mercado.

Além da questão comercial, as datas comemorativas de caráter religioso ainda são constantes na nossa tradição escolar. Festividades como a Páscoa, o Natal, ou o São João também foram citadas pelas professoras, revelando a influência da nossa colonização cristã, inclusive, e, principalmente, na educação. Na nossa percepção, as datas religiosas não devem ser excluídas dos conteúdos de história, pois fazem parte da nossa herança histórica e cultural, como também do cotidiano da comunidade. Porém, são trabalhadas nas escolas com caráter religioso ou profano, porém, desarticuladas do contexto histórico local e global.

SARA INGRID BORBA – A Prática pedagógica no campo como ação (des) humanizadora. A autora aborda em seu texto uma problemática desafiadora e preocupante no mundo da escola, especialmente da escola rural: a ausência de política pública que entenda o rural como espaço social de saberes e culturas, como também,

as condições de trabalho e ensino-aprendizagens que ocorrem nesta escola, que não difere muito de tantas outras. Outro aspecto revela como o trabalho pedagógico não superou em boa parte as concepções e práticas da escola tradicional o que representa um desafio para os novos debates educacionais

Qual seria então a intenção de professores e professoras que em sua prática pedagógica agem conforme um modelo ultrapassado de escola e de educação? Será que conseguem perceber em sua prática as verdadeiras intenções de suas ações educativas? Crianças castigadas por não conseguirem ler textos que não trazem nenhum sentido, ou até mesmo porque falou demais em sala de aula, ou porque não fez a lição. Professores que lançam conteúdos no quadro e apontam tarefas em livros mantendo o controle da situação demonstrando seu autoritarismo sobre os alunos, através de situações humilhantes e opressoras. Alunos que não falam, não criam, não criticam, não opinam, e ainda exige-se dessas crianças que sejam participativos em atividades, mesmo que as atividades sugeridas sejam no máximo trabalhos em grupos em que um ou dois fazem tudo e os demais recebem apenas a nota.

IZABEL CRISTINA MARTINS- Trabalho agrícola e escolarização no contexto rural do Sertão Paraibano: o saber popular perpetuando a identidade cultural. A autora aponta para uma experiência de educação escolar situada num espaço social rural do território sertanejo, dando ênfase a relação vivência, mundo escolar rural e trabalho, e espaço de produção e como essas práticas tradicionais poderão assumir uma nova dimensão (especialmente a escola) no contexto dos alunos e comunidade se estivessem como suporte teórico e prático as orientações da educação e cultura popular e seus novos significados.

Assim, a escolarização passa a ser analisada como uma arena político-cultural, em que experiências e subjetividades são contestadas e produzidas, tornando-se um poderoso instrumento a favor da transformação das condições de dominação ocorridas nos espaços produtivos e no mundo vivido, indicando possibilidades para a cultura popular vir a ser incorporada no processo de escolarização, não como integrante apenas de um roteiro de conteúdos, mas como um saber autônomo, reflexivo, crítico e que fundamente um currículo emancipado.

FABÍOLA ANDRADE PEREIRA _ A Concretização e valorização da educação de pessoas jovens e adultas do campo como uma nova política: refletindo o PRONERA numa perspectiva paradigmática. Apresenta como a educação do campo ganha visibilidade política pedagógica, depois parceria entre estado e movimentos sociais que culminou na criação de novas políticas para o campo brasileiro pautadas numa visão de pedagogia dos movimentos sócias rurais.

O PRONERA atua como um instrumento de democratização do conhecimento no campo, de forma a propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária e, ainda, como um novo paradigma de educação do Campo. Isso significa dizer que sua proposta busca contemplar, no currículo, os valores e os traços socioculturais das diversas populações que residem nos assentamentos rurais, cuja identidade coletiva está sendo construída nos processos de luta pela terra e pelos direitos sociais.

HELEN HALINNE RODRIGUES DE LUCENA - Mulheres prisioneiras de João pessoa-PB: quem são e como se revelam as suas biografias de aprendizagens? Um trabalho que reconstruiu através das

narrativas e memórias de mulheres prisioneiras as lembranças de suas trajetórias escolares ou desejos de serem incluídas no universo sócio-cultural da escola, revelando, portanto, como essas mulheres foram escanteadas do acesso à educação escolar e como as mesmas percebem os reflexos em suas vidas dessa exclusão.

As narrativas reforçam a constatação anterior sobre a baixa escolaridade dessas pessoas, como sobre os tipos de trabalho; precários, inseguros e de baixo prestígio social. As ações delituosas variaram segundo as idades: as mais jovens praticaram assalto à mão armada e homicídio e os demais furtos ou transporte de drogas. Essas características, mesmo concentradas em uma pequena amostra, propiciaram uma visão genérica sobre as condições de vida e de trabalho das demais encarceradas, considerando as semelhanças de características presentes nas circunstâncias das vivências sociais, políticas, econômicas, culturais e educativas desse conjunto de mulheres.

QUÉZIA VILA FLOR FURTADO – Diferença de idades na educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades. O trabalho adentra no universo/cotidianidade de três escolas públicas, para observar e refletir sobre o fenômeno da juventude na EJA e o que passa a ser uma preocupação para as políticas públicas, sobretudo, no que toca a relação entre gerações (jovens e adultos) aos seus universos e significados um movimento de encontros, conflitos, disputas e solidariedades, portanto, um desafio real a ser melhor investigado pelas políticas públicas e escola e educadores.

Atrapalhando, perturbando, bagunçando, falando alto, rindo demais, conversando muito, brincando, não aprendendo nada. São frases apresentadas pelos/as adultos/as ao justificarem que seria melhor jovens e adultos/as estudarem em lugares separa-

dos. Essa atitude dos/as adultos/as em relação aos jovens nos surpreendeu. Não esperávamos encontrar tão forte resistência daqueles em relação a estes, mas o contrário. O olhar que os/as jovens direcionaram aos/as adultos/as supera a nossa inquietação em relação à possibilidade de haver lugares específicos de estudo. É preciso reconhecer que os/as adultos/as são referências para os/as jovens, a maioria dos quais demonstra satisfação em compartilhar o mesmo lugar nas salas da EJA. O que temos, então, não é exatamente uma questão de separar esses alunos por faixa etária, mas, sobretudo, mudar o processo de ensino-aprendizagem, dando preferência aos saberes que sejam, de fato, significativos para vida desses aprendizes, isto é, dar possibilidades de convivência entre os/as jovens e os/as adultos/as.

Gostaria de concluir essa apresentação, colocando que os trabalhos apresentados já indicam que os modelos tradicionais de ciência, sociedade e escola, conflituosamente ou não, já convivem com uma diversidade de fazeres e saberes (onde acontecesse e se expressa o vivido) apontando, porém para diferentes movimentos, fatos, práticas e pesquisadores, como se fossem sinais da construção de uma Sociologia/Pedagogia das Emergências superando a das Ausências, permitindo “abandonar a idéia de um futuro sem limites e substituí-lo por um futuro concreto” Souza Santos (2007, p. 39). E assim vamos ressignificando nossas utopias como um lugar concreto de vida e sonhos a serem realizados, como começaram a fazer esses jovens professores, pesquisadores e cidadãos, como disse o poeta: “o caminho se faz no caminhar”.

João Pessoa, setembro de 2010

Grande abraço,

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva- UFPB- PPGE.

CAPÍTULO 1

PARTICIPAÇÃO CIDADÃ E EDUCAÇÃO POPULAR: considerações sobre a dimensão educativa da participação¹

Gisania Carla de Lima

Ao longo da década de 1990, passamos a assistir a uma generalização de discursos que enfatizavam a participação cidadã. Para compreender esse processo, Gohn nos chama atenção para o fato de que com isto a ideia da participação constituiu-se através de uma relação com conceitos constituídos a partir da modernidade.

Participação é uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, científico e popular da modernidade. Dependendo da época e da conjuntura histórica, ela aparece associada a outros termos, como democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, solidariedade, exclusão etc. (GOHN, 2001, p.14).

Desta forma, a participação, cada vez mais, ganhou visibilidade e instituiu uma realidade onde podemos perceber

¹ Nesse estudo fazemos uma reflexão dos resultados obtidos com a realização do nosso trabalho de dissertação.

a construção de relações sociais que a valorizam enquanto uma prática de organização da ação coletiva e conscientização dos sujeitos com vistas a superação das desigualdades. Com o processo de participação na gestão pública, por exemplo, a sociedade civil organizada coloca-se na condição de copartícipe na elaboração e implantação das políticas públicas.

Como sugere Celiberti (2005):

A participação é uma forma de viver a democracia e ela abarca as práticas anômalas e subversivas que vivem no plano subjetivo e pessoal, aquelas coisas que fazem as formas de sentir e amar, as formas de viver e criar comunidade. (CELIBERTI, 2005, p. 56)

A participação, portanto, funciona como um mecanismo de poder que deve fazer com que os interesses particulares dos governos sejam influenciados pelos interesses coletivos, inibindo escolhas independentes, redefinindo as relações sociais e de poder. Sobre as relações sociais, devemos considerar que a “democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos” (CHAUÍ, 2005, p. 24); conseqüentemente, o conflito é considerado como legítimo e necessário, assim como a capacidade de estabelecer diálogo e de construir consensos num contexto de participação.

Uma vez que a participação institui-se enquanto uma prática, os sujeitos aprendem a participar participando. No exercício desta prática aprendem que, para participar é necessário que sejam organizados espaços públicos para a visualização dos conflitos, das disputas e para a negociação acerca dos interesses coletivos. Assim, a inexistência desses espaços inviabiliza a relação e o diálogo entre agentes públicos e sociedade civil.

Na perspectiva da ação organizada dos movimentos sociais populares, identificamos que a relevância da discussão sobre o tema da participação revigora o debate sobre a formação de uma pedagogia da participação popular. Desse modo, um aspecto inegavelmente importante é a possibilidade de analisar-se a relação entre as experiências práticas de participação dos sujeitos sociais na esfera pública e a concepção de educação popular e cidadã.

Para Pontual (2005) a proliferação das práticas participativas provocou a redefinição das relações entre Estado e sociedade civil nos anos 1990. Naquela época, tornou-se visível a necessidade de uma *refundamentação* da educação popular com a criação de novos instrumentos de intervenção dessa concepção. Portanto, para responder ao novo momento da sociedade e da educação, o autor nos indica a ideia de se desenvolver uma *pedagogia da gestão democrática* para que se garanta uma participação mais qualitativa dos sujeitos, contribuindo para a construção de novas formas de exercício do poder e para a gestão das políticas públicas.

Sem dúvida, a prática educativa dos movimentos sociais populares contribuiu para a formação de uma dimensão educativa transformadora e de uma conscientização acerca do direito a participação. A partir de um aprendizado coletivo os sujeitos desenvolvem o compromisso ético-político com a busca da superação de uma realidade social de desigualdades e precariedades, que atingem milhões de pessoas em toda América Latina, a partir da relação da educação popular com os setores marginalizados e excluídos (HURTADO, 2000).

De acordo com o Conselho de Educação de Adultos da América Latina - CEAAL e a Rede de Educação Popular para Políticas Públicas - REPPOL, os desafios e possibilidades para a educação popular estão

em elaborar uma proposta de formação política a partir da realidade brasileira e discutir as formas de estruturação de políticas públicas e o papel dos movimentos sociais e ONG's, neste contexto. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, o desafio nos trabalhos da CEAAL para o ano de 2008 correspondeu à realização de uma recuperação epistemológica das idéias de Paulo Freire, na questão do planejamento, participação popular, relações da sociedade civil com o Estado e construção de políticas públicas.

Nesse sentido, as organizações populares e movimentos sociais passaram a participar e intervir nas discussões sobre políticas públicas com mais frequência e responsabilidade, empoderando-se dos processos e estabelecendo um poder popular. É o caso do Fórum de Entidades Populares e Movimentos Sociais de Guarabira, que ocupa os espaços públicos locais para garantir o direito à participação e a construção de políticas públicas com qualidade.

O FÓRUM DE ENTIDADES POPULARES E MOVIMENTOS SOCIAIS DE GUARABIRA COMO ESPAÇO EDUCATIVO E DEMOCRÁTICO

Para analisar a dimensão educativa da participação popular, tomamos como sujeitos de nossa investigação as organizações populares e movimentos sociais que compõem o Fórum de Entidades Populares e Movimentos Sociais de Guarabira, que tem como campo de ação a intervenção na gestão pública local. Desde sua formação em 15 de junho de 2001, esse Fórum possui dinâmica de fluxo e de refluxo da participação de várias organizações e movimentos sociais, que o caracterizou como um espaço educativo e democrático importante para

nosso trabalho de pesquisa. Dessa forma, o dinamismo da participação popular nesse espaço é facilmente percebido.

A formação do Fórum aconteceu depois da realização de um mapeamento das entidades populares, movimentos sociais e ONG's locais que atuavam no município no ano de 2004. Na ocasião, foram listadas mais de 30 organizações com atuação no espaço urbano, o que reforça a importância histórico-cultural da trajetória de luta e organização da sociedade civil na região do Brejo Paraibano. O objetivo era identificar as organizações e movimentos sociais existentes e quais os trabalhos que estes estavam desenvolvendo nas comunidades e bairros da cidade, uma vez que, segundo as próprias organizações, a situação de isolamento vivenciada por esses sujeitos gerava um relativo distanciamento das discussões sobre políticas públicas e a não inserção destes na esfera política.

Nesse processo, destacamos o papel desempenhado pela Associação Sedup - Serviço de Educação Popular, que capitaneou a realização desse mapeamento, compreendendo-o como uma estratégia importante para mobilizar as organizações do município. Consequentemente, com o passar dos anos, esta organização consolidou-se como um dos sujeitos mais importantes no processo de participação popular, graças a sua experiência de organização popular na década de 1980, desenvolvendo de forma mais estruturada ações político-educativas no campo e na cidade junto a grupos sociais, sindicatos, associações comunitárias e outros movimentos sociais, com a perspectiva da democratização e da ampliação do público.

Logo após a realização deste mapeamento, aconteceu um grande encontro com as organizações populares e movimentos sociais, tendo como finalidade apresentar os resultados deste processo e promover

um intercâmbio entre estes sujeitos. Demarcou-se, a partir daí, o início da realização do trabalho destas organizações de forma coletiva no município, estimulado, tanto pelas atividades que já desenvolviam, como pela perspectiva de que esta nova forma de atuação pudesse construir um espaço de integração e de formação sociopolítica para os sujeitos. Este entendimento é reforçado pela fala² dos representantes das organizações do Fórum, como podemos observar a seguir.

... o fórum é uma aglomeração de entidades... Aque-la aglomeração de entidades é o fórum todo. Quando todo mundo se ajunta, se une, aí todo mundo cria força, né? o fórum cria força. Aí o fórum é como se fosse o coração, né? daquele monte de entidade junta. O fórum de entidade é aquele que a gente sempre se apegamos. Uma se apegamos a outro e forma aquele grupo. O fórum é muito importante dentro do orçamento popular, dentro da participação popular. Dentro das questões, quando se fala em fiscalização o fórum tá presente, né? (entrevista nº 3)

A dinâmica de organização do Fórum conta com a formação interna de comissões de trabalho para o acompanhamento ao orçamento público e para a intervenção nos conselhos gestores de políticas públicas do município. Além disso, existe uma coordenação composta por representantes de algumas entidades que foi organizada para garantir o planejamento e execução das atividades, e a avaliação do processo de participação desses sujeitos. Essa coordenação, portanto, desempenhou algumas funções específicas como articular as reuniões mensais; avaliar os impactos das ações e seus resultados; e acompanhar, nesse espaço, os encaminhamentos dados para as principais ações.

² Apresentaremos dois trechos de entrevistas realizadas durante a fase exploratória da pesquisa com representantes das organizações e movimentos sociais que compõem o Fórum.

Com o engajamento de diferentes organizações no Fórum, percebemos que ele se tornou um espaço educativo e democrático de inserções plurais em torno do tema comum, que é o orçamento público. Identificamos que esta condição é uma de suas principais características e um elemento forte de análise. Não é um espaço com sujeitos singulares: o que poderia representar um grande desafio para esta atividade, uma vez superado, representa um dos maiores aprendizados promovidos neste espaço educativo. Quando passamos a olhar de forma cuidadosa para esta realidade, observamos como cada sujeito se define para a participação coletiva e se organiza para intervir na esfera pública local.

Portanto, o Fórum se constituiu com o passar dos anos, como um instrumento político importante na promoção e legitimação de uma prática de participação popular entre as organizações populares da sociedade civil. Isto nos indica que, além de resgatar parte da trajetória de formação do Fórum em Guarabira, também se fez necessário considerar em nossa análise os elementos da sua estrutura de organização e funcionamento.

A DIMENSÃO EDUCATIVA DA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

Para analisar a dimensão educativa da participação, consideramos sua organização, seu funcionamento e seus resultados. Além disso, partimos do pressuposto de que os temas da Educação Popular e da Participação Cidadã encontram-se muito próximos na realidade estudada e têm assegurado a aprendizagem e a autonomia dos sujeitos sociais locais. Segundo Gramsci (apud JESUS, 1989), a educação deve caminhar para a participação, construindo um poder que parta das

bases, democratizando a estrutura política e instituindo um contra-hegemonia popular.

A aprendizagem, portanto, correspondente ao acesso e apreensão de conhecimentos acerca da realidade e dos processos sociais, gera uma consciência individual com rebatimentos ou reflexos diretos no que Gohn (2001) chama de plano coletivo ou social. O que se aprende materializa-se no cotidiano dos sujeitos os quais expressam esse aprendizado com ações, demonstrando a capacidade dos cidadãos de avaliar, estabelecer relações, criticar e agir sobre os acontecimentos comuns a todos.

Nesse sentido, os sujeitos que participam nos espaços públicos ou realizam ações para a participação cidadã reconhecem a existência de um processo de aprendizagem através desta participação, que vem possibilitando uma ação mais organizada e coletiva no sentido da democratização desses espaços. Esta participação resulta no envolvimento dos sujeitos nos espaço públicos, principalmente, no espaço do Fórum, caracterizando-se como uma ação comum no plano coletivo. Então, podemos observar como os aprendizados adquiridos com a participação contribuem para dinamizar as lutas e reivindicações desses sujeitos sociais na esfera pública local.

A ação dos sujeitos no plano coletivo se dará através de uma racionalidade comunicativa (GOHN, 2001) que se processa na coletividade, na argumentação, na reflexão sobre a realidade em que esses sujeitos estão inseridos. Com isso, promovem-se mudanças que são percebidas através de posturas e ações mais participativas e autônomas, e do empoderamento dos sujeitos nos processos históricos locais. Esse processo é percebido nas falas que expressam atitudes, as quais descrevem e apresentam sujeitos nesse contexto, mais conscientes e críticos, que passam a discutir as relações sociais e as estruturas de

poder local de forma mais apropriada, desmistificando conceitos – como o de autoridade – e exercitando o poder.

Com a consolidação dessa experiência, os sujeitos aprendem o exercício do poder com as experiências adquiridas nas práticas. Isto pode ser visualizado através das mudanças ocorridas na dinâmica das organizações e na relação com o poder público. Observemos, na fala seguinte, como fica claro que os aprendizados adquiridos com a participação constituem uma dimensão educativa que é percebida pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

A gente participando, a gente aprende a ver, a reconhecer os nossos direitos como também os nossos deveres. Aprende ajudar o outro irmão, a cooperar. Aprende a divulgar o que é certo e explicar para os outros aonde está errado, que não deve ser enveredado por este caminho errado e sim pelo certo. Aprende-se muito, muito, muito... Contribui para esclarecer, para conscientizar as pessoas que precisam... (entrevista nº 9)

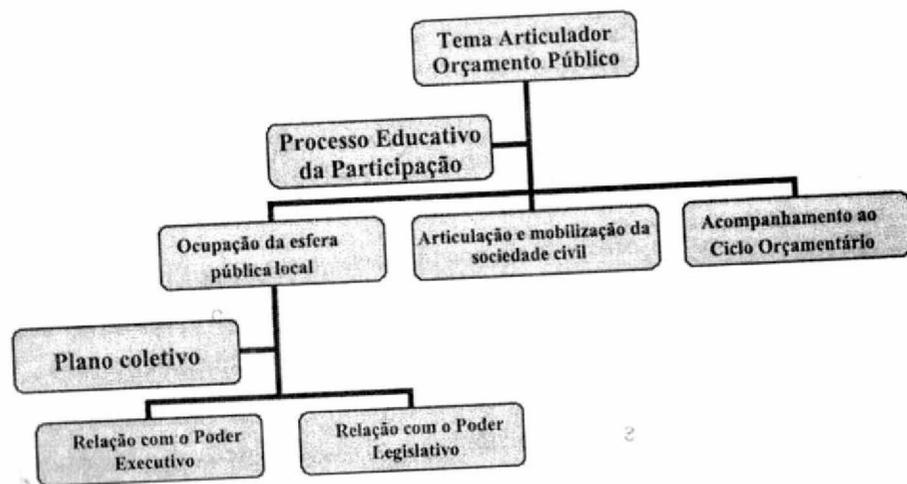
A dimensão educativa está organizada a partir de um **tema articulador** e dos **espaços educativos**. Na constituição de um **tema articulador**³ da ação educativa das experiências dos sujeitos, compreende-se a constituição de um eixo central de mobilização desses sujeitos para o processo de participação na gestão pública. Esse processo articula-se com os **espaços educativos** ao acompanhamento do orçamento público, produzindo conhecimentos e possibilitando a manutenção da dimensão educativa. Sendo assim, a participação nas discussões públicas e os aprendizados gerados no processo educativo

³ O **Tema Articulador** é como vamos denominar o eixo central das ações de articulação e mobilização dos sujeitos para a participação popular na gestão pública local.

estão profundamente relacionados a esse **tema articulador**, ou seja, ao tema do orçamento público, que vem promovendo a participação dos sujeitos no debate público, ao tocante as políticas públicas municipais.

Ter o orçamento público como **tema articulador** caracteriza-o como um elemento responsável pela fundamentação e solidificação da ação educativa participativa. No caso do Fórum de entidades populares e movimentos sociais de Guarabira, os sujeitos despertam para o envolvimento mais assíduo e aprofundado com as questões relacionadas à gestão pública e às políticas públicas. Isso faz com que sejam compreendidas as discussões sobre projetos de Lei que passam pelo orçamento público municipal ou nele têm referência.

O diagrama a seguir foi formulado a partir da análise dos elementos da realidade de participação e tem como objetivo explicitar a relação entre o **tema articulador** e os processos de aprendizagem no plano coletivo das ações dos sujeitos.



Através do **tema articulador** sobre o orçamento público, é possível perceber, de forma sistemática, a estrutura do processo de participação cidadã na gestão pública local. Consideramos que o tema do orçamento público passa a ser o principal responsável pela manutenção da dimensão educativa da participação das organizações populares e movimentos sociais que compõem o Fórum. O **tema articulador** funciona no sentido da mobilização da sociedade civil organizada e da instituição de espaços que são democráticos e que promovem aprendizagem; o passo seguinte será acompanhar o processo do ciclo orçamentário municipal. Temos como resultado a ocupação da esfera pública local através da utilização dos mecanismos de participação, onde ocorre o enfrentamento entre sociedade civil e poder público. São estabelecidos processos de diálogo e da negociação sobre as propostas de obras, serviços e políticas públicas da sociedade civil. A análise que fazemos considera a transição do plano pessoal de aquisição de aprendizados com a consciência individual do processo para o plano coletivo através da participação nos espaços de forma qualificada.

Outro aspecto que pode ser observado através do **tema articulador** da dimensão educativa da participação em Guarabira são os reflexos da consciência individual dos sujeitos sociais no plano coletivo, na sociedade, sobre a realidade desses sujeitos e sobre os espaços que ocupam na esfera pública local. Um exemplo da relação entre os aprendizados adquiridos e a atuação no plano coletivo é o de que os sujeitos se apropriam de uma forma mais segura e aprofundada do conhecimento sobre temas como: cidadania, esfera pública, poder público e democracia.

No caso da cidadania e da democracia, o tema da participação é associado a uma condição cidadã desses sujeitos que compreendem a condição da participação, sob o ponto de vista legal, como resultado

das lutas sociais pelo acesso a direitos garantidos em um sistema democrático. Nesse contexto, isto é o que representa muito bem uma mudança na percepção dos sujeitos acerca desses temas que, por uma questão cultural, se distanciam da realidade dos cidadãos.

Gohn (1992), em seus estudos sobre a ação educativa dos movimentos sociais, lembra-nos que, ao longo da história, o conceito de cidadania – ou a luta dos sujeitos pelo acesso aos direitos sociais – uniu, numa perspectiva metodológica e didática, os movimentos sociais e os processos de aprendizagem. Essa perspectiva ocupa um lugar central na concepção coletiva de cidadania, porque se construiu a partir de um processo de aprendizagem com as lutas dos sujeitos que promovem uma educação cidadã, o protagonismo e a emancipação.

No entanto, apesar dos aprendizados adquiridos com a prática da participação e da ocupação nos espaços públicos, a realidade do orçamento público apresenta grandes desafios para a ação coletiva dos movimentos sociais e organizações populares na direção de democratização da esfera pública. No município de Guarabira, uma das principais dificuldades é estabelecer relações populares de poder que promovam consensos entre sociedade civil e poder local. Além disso, a construção do orçamento público municipal não seguiu os moldes democráticos das administrações petistas e de esquerda – mesmo havendo sido regularizados, na Lei de Diretrizes Orçamentárias⁴ do município, artigos que estabelecem que a elaboração do orçamento deve ocorrer de forma participativa. Portanto, esses artigos da Lei não são cumpridos nem pelo Poder Legislativo nem pelo Poder Executivo.

4 Lei de Diretrizes Orçamentárias, são definidas as obras e serviços mais importantes, ou que têm prioridade, para ser feitas no próximo ano pela Administração Municipal.

Outro agravante é o fato de que esses orçamentos se constituem em uma previsão orçamentária anual da receita e das despesas da administração pública. Isto o caracteriza como uma peça autorizativa, ficando o gestor “desobrigado” de executá-la, porque sua função apenas permite a utilização dos recursos orçados na lei, não a execução das ações apresentadas nos projetos orçamentários. Na verdade, é uma “carta de consentimento” outorgada ao gestor e, conseqüentemente, passa a representar uma das maiores dificuldades para a mobilização e articulação de novos atores para o envolvimento nesse processo e para que sejam obtidos resultados mais satisfatórios. Já o Poder Legislativo encontra em medidas, como os *créditos suplementares*⁵, um obstáculo para o exercício de seu poder.

Compreendemos que a realização de ações⁶ voltadas para a discussão do orçamento público, tornou-se a “porta de entrada” para a participação na esfera pública e para uma ação mais combativa desses sujeitos nos espaços públicos institucionalizados – importantes para a atuação dos sujeitos que os ocupam de forma responsável. Para isso, contam com o empenho dos sujeitos na discussão e elaboração de propostas de políticas públicas levantadas junto aos sujeitos e às comunidades, através de reuniões, plenárias populares e consultas públicas.

Com esse processo, é visível o maior compromisso com a participação, resultado de um amadurecimento na forma de se

⁵ É uma medida de governo que pode suplementar em quase 100% os recursos alocados de uma função/secretaria para outra. No município de Guarabira corresponde a 50% do total de cada função/secretaria.

⁶ Estas ações são desenvolvidas no espaço do Fórum a caracterizando-se como uma ação da sociedade civil para garantir a participação qualificada dos sujeitos. Exemplos: encontros de entidades; organização de reuniões de estudo dos projetos de lei; participação em audiências, consultas populares e reuniões com o poder público.

relacionar o que se quer e o que se espera dessa participação, e na forma de perceber e lidar com os desafios da democratização do público, considerando essa realidade. Os espaços de participação da esfera pública são organizados no município de Guarabira com a finalidade de promover a participação cidadã, pela qual sua maior contribuição repousa na promoção de importantes aprendizados para os sujeitos desta ação.

O novo formato de atuação dos movimentos sociais em Fóruns e Redes de movimentos sociais (SCHERER-WARREN, 2005) representa uma forma diferenciada de organização coletiva desses sujeitos, porque agrega organizações populares, Organizações Não Governamentais, sindicatos, pastorais, grupos e movimentos sociais em um mesmo espaço de luta. Além disso, compreende a organização de espaços importantes para o processo educativo porque favorece a discussão coletiva de temas relacionados à participação, capacitando os sujeitos para participarem de maneira mais qualificada e desenvolverem ações de acompanhamento do orçamento público municipal e de projetos de Lei e a implantação de políticas públicas através dos conselhos gestores.

Outro **espaço educativo** importante são as próprias organizações do Fórum de Guarabira, com uma dinâmica de organização que mobilizou esses sujeitos para ações participativas. As organizações assumem o papel de multiplicadores, ou de sujeitos educadores, promovendo atividades para informar e formar seu público acerca da organização coletiva das lutas e reivindicações, e da participação na esfera pública. Identificamos que essa forma de atuação assegura aos movimentos e entidades envolvidas nesse processo a função de difundir e publicizar um conjunto de experiências de participação popular, vivenciadas

através do Fórum, para o maior número de pessoas, ampliando o debate sobre as políticas públicas no município.

De fato, com os aprendizados promovidos pela dimensão educativa da participação na gestão pública em Guarabira, ocorre um maior uso dos mecanismos de participação na esfera pública, como a realização de Audiências Públicas, o uso da Tribuna Livre⁷, a realização de Conferências Públicas, Reuniões Públicas nos Conselhos Gestores de Políticas Públicas. Sendo assim, a utilização desses mecanismos representa um importante aprendizado, caracterizando esses espaços como educativos.

A abertura e manutenção dos **espaços educativos** de participação são práticas bastante recente como exercício da política acessível a qualquer cidadão, diferente do que ocorria há alguns anos, quando esses espaços estavam restritos apenas à representação do poder público. Atualmente, garantidos pelas Constituições Federais e Estaduais, pelas Leis Orgânicas dos Municípios e pelo Regimento Interno das Câmaras Municipais, esses espaços têm se caracterizado, no caso de Guarabira, como arenas de debates e disputas políticas. Desse modo, a atuação dos sujeitos que praticam os aprendizados adquiridos na participação demonstra a capacidade de dialogar e de negociar com o poder público.

Com esta participação, os sujeitos percebem os avanços e dificuldades para o funcionamento qualitativo da esfera pública e passam a discutir, tanto no espaço do Fórum como nas próprias organizações e movimentos, saídas para as principais dificuldades encontradas. Por conseguinte, buscam relações de diálogo que os aproximem dos poderes locais, com o objetivo de apontar os principais problemas e oferecer

⁷ Tanto as Audiências Públicas como a Tribuna Livre definem-se como mecanismos parlamentares de participação cidadã.

soluções para modificar a forma como vêm funcionando esses espaços. Soluções para problemas, por exemplo, da não participação da população nas Plenárias e Audiências Públicas promovidas para discussão do Orçamento Público e do esvaziamento das sessões por parte dos vereadores, que não discutem de maneira adequada os projetos de lei que tramitam na esfera do Poder Legislativo.

É importante ressaltar diferenças nesses espaços de participação, como no caso dos Conselhos Gestores de Políticas Públicas, que são organizados e gerenciados pelos representantes do poder público, com caráter deliberativo ou consultivo. Neles ocorrem reuniões com certa frequência ou, em alguns casos, com certa esporadicidade. Além disso, percebemos que não há dificuldade por parte dos sujeitos de apresentar esses espaços como provedores de algum tipo de aprendizagem e ação coletiva de exercício do poder, o que os diferenciam dos demais espaços.

Nesse sentido, a dimensão educativa do processo de participação popular constitui-se de ações de sistematização dos conhecimentos adquiridos, das proposituras ao orçamento e da compreensão do contexto histórico da participação nos espaços públicos, sendo realizada uma reflexão sobre os avanços e dificuldades enfrentadas nessa experiência. Percebemos que não há fantasias com relação aos desafios da participação popular.

Os resultados mais significativos do desenvolvimento dessas ações participativas são percebidos quando encontramos sujeitos com uma postura diferenciada. Os aprendizados gerados no processo de participação na gestão pública local constituem-se, principalmente, de experiências de contato com fontes de poder (GOHN, 2001), quando são adotadas posturas propositivas como consequência da apropriação do direito à participação. As discussões sobre orçamento público nesse

município tornam-se mais claras, mais necessárias e efetivas quando se multiplicam experiências desse tipo em todo o país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo educativo da participação cidadã, os aprendizados constituem uma prática, que surge como resultado da ação da sociedade civil organizada na esfera pública, possibilitando a existência e manutenção de espaços para a discussão de políticas públicas. Com isto, constrói-se um poder popular exercido pelos sujeitos sociais nesse contexto. Estes sujeitos, primeiro definem-se como questionadores e passam a se articular nos espaços públicos, mobilizando e fortalecendo a esfera pública no contexto dos poderes locais para a execução de políticas públicas que visem à melhoria das condições de vida da população.

Por isto, a formação da dimensão educativa do processo de participação representa um conjunto de aprendizados adquiridos pelos segmentos sociais, tanto da sociedade civil como da sociedade política, através dessa participação. Nessa realidade, promove-se um aprendizado coletivo que possibilita uma leitura das relações sociais e do exercício do poder. Além disso, esse aprendizado coletivo é compartilhado por aqueles que se envolvem com essa dinâmica.

Os aprendizados adquiridos através dessa dimensão promovem a intervenção dos sujeitos nas discussões sobre a gestão de forma mais qualificada. Ocorre nesse processo o debate sobre a realidade, identificando os problemas e as prioridades, e elaborando propostas para superar as dificuldades e garantir o direito à participação. A prática da participação e a compreensão do funcionamento da estrutura de poder local representam, também, aprendizados.

Os espaços públicos são ocupados para que se garantam direitos e seja estabelecido o diálogo com o poder público, realizando uma significativa mudança na forma de discutir e implantar as políticas públicas. As organizações populares e movimentos sociais têm contribuído para que aconteça, o que há alguns anos não acontecia nesse município: a participação popular como uma prática que busca o diálogo com o poder público local. E um aspecto que contribui muito fortemente com este processo é o fato de que estes sujeitos estão organizados tanto internamente como externamente, através do Fórum, assegurando, com isto, uma visibilidade e uma representatividade significativa dessas organizações populares e movimentos sociais na esfera pública.

Para que o modelo de democracia participativa se consolide cada vez mais como uma prática cidadã é preciso avançar e qualificar a participação, garantindo o bom funcionamento dos espaços públicos. Estes espaços perdem seu caráter educativo quando não promovem o debate, o diálogo e a negociação entre sociedade civil e governo. Servem apenas como espaços para cobrar e denunciar as faltas da administração pública, o que não deixa de ser importante para que se divulguem os descasos e desmandos no exercício do poder político.

Portanto, este processo vem produzindo uma **prática cultural** que se constitui como um aprendizado na realidade dos sujeitos que participam do Fórum de Entidades Populares e Movimentos Sociais de Guarabira. É necessário compreender essa prática como elemento de uma *Pedagogia da Participação Popular* e que essa pedagogia pode sinalizar a construção da cultura política participativa, de compromisso e de parcerias. Isto nos deixa ainda mais curiosos a respeito deste tema que não pode ser esgotado neste trabalho, mas que requer uma

investigação maior sobre os efeitos do aprendizado coletivo para a relação com os poderes locais.

REFERÊNCIAS

- CELIBERTI, Lilian. Atores, práticas e discursos da participação. In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves (org.). **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto, Polis, 2005.
- CHAUI, Marilena. Considerações sobre a democracia e os obstáculos sua concretização. In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves (org.). **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto, Polis, 2005.
- COSTA, Beatriz. Do surgimento aos desafios atuais. In: OLIVEIRA, Antonio Carlos de; ROCHA, Regina; VIEIRA, Vera (orgs). **Educação Popular: práticas plural**. Rio de Janeiro: NOVA: Rede Muler de Educação, 2000.
- CORAGGIO, José Luis. Educação Para a Participação e a Democracia. In: GARCIA, Pedro Benjamim (org.). **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- COHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____. **Movimentos Sociais e Educação**. Programa de Pós-graduação em Educação Uninove/CNPq. IN: **Alfabetização e Cidadania**, nº 18, setembro de 2004.

- _____. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. Maria da Gloria Gohn. São Paulo: Loyola, 1997.
- HURTADO, Carlos Nuñez. **Educação Popular: Participação, Exclusão na América Latina Hoje**. In: SOUZA, João Francisco e Porto; GRANJA Zélia (orgs). **Educação Popular: Participação, Exclusão na América Latina Hoje**. Recife: NUPEP e edições Bagaço, 2000.
- MOREIRA, Orlandil de Lima. **A democratização do Estado e a construção de uma esfera pública**. In: JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; MOREIRA, Orlandil de Lima (orgs). **Educação popular e movimentos sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada**. João Pessoa: Ed.UFPB, 2006.
- _____. **Gestão pública local e participação social nos Conselhos Municipais da região do Brejo da Paraíba: mudanças e continuidades**. Tese (Doutorado em Sociologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. São Paulo, 2002.
- NETO, José Francisco de Melo. **Educação Popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PALUDO, Maria da Conceição. **Constituição do Campo Democrático e Popular no Brasil**. IN: **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editora; CAMP, 2001.
- PONTUAL, Pedro. **Educação Popular e seu papel na democratização das estruturas políticas e espaços públicos**. In: ROCHA, Regina (org).

- Participação Social: desafios para a democracia**. Contemporânea: Rio de Janeiro: Nova Pesquisa, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os novos movimentos sociais**. In: LEHER; Roberto; SETÚBAL Mariana (orgs). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Para Ampliar o cânone democrático**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. Ilse Sherer-Warren. São Paulo, 2005.
- TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves (org.) **Os Sentidos da Democracia e da Participação**. São Paulo: Instituto Polis, 2005.
- VASCONCELOS, Ruth. **A dimensão educativa e o potencial "subversivo" dos movimentos sociais: o reconhecimento dos direitos na contorção da identidade coletiva**. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (orgs). **Educação popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2006.
- WANDERLEY, Luis Eduardo W. **Educação popular e processo de democratização**. In: BEZERRA, Ailda; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs). **A Questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CAPÍTULO 2

FESTAS E COMEMORAÇÕES: local x regional

Israel Soares de Sousa

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente artigo é resultado de pesquisas referentes à construção da nossa dissertação de mestrado, intitulada *O ensino de história e os movimentos sociais: práticas de história local nos assentamentos do Conde*, defendida no ano de 2008 na Universidade Federal da Paraíba. Com a finalidade de analisar e discutir práticas de história local, por parte das professoras do terceiro ano do ensino fundamental, no primeiro segmento, nas escolas dos assentamentos rurais do município do Conde, no Estado da Paraíba, buscando contribuir com as discussões existentes sobre o tema no ensino de história. A partir desse contexto, achamos interessante, para este artigo, tecer considerações sobre a temática das festas e comemorações adotadas pelas escolas, uma vez que essas práticas comemorativas constituem atividades constantes no processo de ensino aprendizagem e permeiam o cotidiano dos alunos de forma significativa, influenciando na construção de suas identidades coletivas.

PARTINDO DO ESTUDO DE CASO

O presente artigo tem o objetivo de discutir a temática das práticas festivas e datas comemorativas, adotadas pelas escolas dos assentamentos rurais do Conde - PB; um estudo de caso, que pode trazer a luz uma realidade constante também em outras escolas, sejam elas de assentamentos, ou não. Por isso, buscamos compreender uma realidade geral, a partir da percepção de uma parte, ou de uma ou mais unidades dessa realidade geral, no nosso caso, as datas comemorativas no ensino de história local, nos assentamentos do campo. Para tal, buscamos referências em Chizzotti (2006), que afirma:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (p. 102).

Em outras palavras, estudar o geral, a partir de um caso específico, ou relacionar essa particularidade com o geral. Nessa perspectiva, tentamos apreender, na nossa pesquisa, a prática do ensino de história local e sua relação com os movimentos sociais do campo, a partir de alguns casos particulares, em algumas escolas situadas em assentamentos rurais pertencentes ao município do Conde. Porém, o estudo é feito sem que deixemos de vincular a realidade dessa unidade com a realidade geral do fenômeno.

Para estudarmos o caso das escolas dos assentamentos rurais do Conde, entrevistamos quatro professoras, que serão chamadas de

Professora 1, Professora 2, Professora 3 e Professora 4, com intuito de garantir o anonimato das mesmas, onde, a seguir, apresentamos um breve perfil das quatro educadoras:

Professora 1: Tem vinte e seis anos e mora na cidade de Bayeux, que se localiza no extremo com relação ao Assentamento de Gurugi. Formada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA¹, a Professora 1 leciona na Escola José Albino Pimentel, nos turnos da tarde e da manhã, em uma escola da cidade de Mari, também na Paraíba. Ela exerce a docência no município do Conde há um ano e seis meses, desde que foi aprovada no último concurso promovido pela Prefeitura. Em seu percurso diário, a educadora percorre 45,6Km de Bayeux a Mari, depois, 76,4Km, de Mari ao Conde e, por fim, 21,4Km de volta a Bayeux, perfazendo um total de 143,4Km por dia de trabalho. Diante disso perguntamos: são satisfatórias as condições físicas para a professora lecionar depois de dirigir por todo esse percurso?

Professora 2: Tem quarenta e três anos, nasceu e se criou na região de conflitos, onde, atualmente, é o Assentamento Gurugi, porém, mora na cidade de João Pessoa, no bairro do Esplanada. Também é formada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Concursada no município, leciona apenas na Escola José Albino Pimentel, no turno da manhã, há 25 anos. Já assumiu o cargo de diretora dessa escola e tem uma forte ligação e laços de amizade e parentesco com a comunidade.

¹ Criada através da Lei Municipal Nº 214 de 23/10/1968, a Universidade do Vale do Acaraú é reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará através do Parecer nº. 318/94 de 08/03/1994, homologado pelo Governador Ciro Ferreira Gomes e sancionado pela Portaria Ministerial nº. 821 de 31/05/1994 do Ministério da Educação e do Desporto, publicada no Diário Oficial da União de 01/06/1994. A UVA funciona com cursos de licenciatura de curta duração (03 anos), com aulas apenas aos sábados.

Professora 3: Tem trinta e nove anos e mora na cidade de João Pessoa, no bairro de Mangabeira. Das professoras entrevistadas, ela é a única formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Leciona, no período da tarde, na Escola Municipal Regina Gomes de Almeida, que se encontra na comunidade Capim Assu, e atende aos alunos do Assentamento Rick Charles.

Apesar de a Professora 3 trabalhar em uma sala multisseriada, ou seja, que atende a alunos do 2º, 3º e 4º anos, com idades diferentes, todos na mesma sala de aula e durante o mesmo horário, o que revela uma situação precária e inadequada para um bom aprendizado, dirigimos a entrevista com relação à sua atuação no 3º ano. No período da manhã, ela leciona em outra escola, na cidade de Bayeux; no município do Conde, trabalha há um ano e seis meses e foi aprovada no último concurso promovido pela Prefeitura. Porém, está nessa escola há apenas três meses.

Professora 4: Tem trinta e seis anos e mora em um loteamento construído pela Prefeitura do Município do Conde, que fica próximo ao Assentamento Dona Antônia, em Carapibus. Coursou o Magistério, que concluiu na cidade de Recife, em Pernambuco. Está concluindo Pedagogia, na Universidade Aberta do Brasil – UAB, curso a distância, que possui um pólo na cidade do Conde. Leciona na Escola Municipal Reginaldo Claudino de Sales, há cinco anos; no período da tarde, é professora de uma turma de 3º ano, e no turno da noite, leciona em uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Iniciou a lecionar como contratada e foi aprovada no último concurso promovido pela Prefeitura do Conde.

Podemos perceber que todas as professoras entrevistadas são concursadas – uma a vinte anos, e as outras em 2006, quando do

último concurso realizado pela Prefeitura. O fato revela uma mudança significativa na educação, no que diz respeito à diminuição dos contratos sem vínculo empregatício, os quais mantêm o professor trabalhando sob condições precárias de salário e sem direitos trabalhistas.

EDUCAÇÃO E DATAS COMEMORATIVAS

A respeito da educação, adotamos a ideia de que ela é uma prática social inserida em um contexto local e global e no campo da luta de classes e luta por hegemonia, levando em consideração os agentes que a compõem, suas especificidades, suas realidades e culturas. Paludo (2001) refere que

A educação, como prática social instituída, é um espaço importante de disputa hegemônica, de produção individual e coletiva de significados e práticas que podem indicar para além da promoção de oportunidades individuais de melhoria de vida para alguns, apontando na direção da articulação da construção do saber escolar com a cultura “desinteressada”, e não discriminatória; com a economia (trabalho formal, informal e autônomo) e com a política, concretizando no cotidiano a formação do homem *omnilateral* e de outra concepção de mundo. (p. 76).

No período colonial, por exemplo, as primeiras escolas implantadas no Brasil estavam ligadas ao ensino religioso e tinham como principais expoentes os jesuítas, que tinham um objetivo claro: catequizar os índios dentro do ensinamento do cristianismo, a religião hegemônica da Europa, continente responsável pela conquista da América.

Na atualidade, as instituições escolares a serviço do Estado, recorrem às datas comemorativas como forma de inserir os alunos

em práticas sociais condizentes com o sistema. As comemorações e festividades permeiam todo o viver educacional dos alunos durante o ano letivo. Estão, inclusive, previstas no calendário escolar. Comemora-se desde o dia da árvore até a independência do Brasil.

Além das narrativas que relatam seu passado, as comemorações são formas de se exprimir, também, a consciência que as sociedades têm de sua história e de sua identidade. As correntes historiográficas mais antigas sempre ignoravam esse aspecto da história que, nos dizeres de Ferro (1989), constituem um ponto de conflito entre a história e a contra-história, ou do que o Estado impõe como datas comemorativas e as que surgem das lutas populares.

São os acontecimentos históricos que fazem com que surjam as datas comemorativas, e são os homens que constroem e escrevem a história e, assim, como escolhem que fatos são mais importantes que outros, assim também o fazem com as datas comemorativas.

O Estado, através de suas instituições, tem se esforçado para apresentar sua versão da história como verdadeira e tentado conduzir as festas e comemorações, que também podem contribuir para a constituição da consciência da história e do sentimento de nação. Ainda segundo Ferro (1989),

O que está em jogo aqui é importante, pois a organização coloca frente a frente diversas instituições e, como na redação do manual escolar, a história – a verdade histórica – torna-se fruto de uma composição. (p. 55).

Ritualizar os acontecimentos que se desejam que sejam lembrados é manipular ativamente a memória coletiva através dos sentimentos, pois as comemorações são elementos de jogo político. Ora, se é o Estado

responsável pela educação formal, também ele escolhe, de acordo com suas necessidades, o que se deve comemorar. Nos dizeres de Chesneaux (1995),

Ocorre também ao aparelho de Estado intervir mais concretamente, para ritualizar o passado e colocar a seu serviço a memória popular. São os fatos nacionais, as comemorações e os aniversários solenes. O 11 de novembro francês é altamente político, é em 1919 que a data do armistício de 1918 foi instituída como fato nacional, na busca do nacionalismo “tudo azul” e na demagogia apolítica dos antigos combatentes. (p. 30-31)

Le Goff (1996) afirma que a Revolução Francesa teria dado o exemplo da prática comemorativa, atuando no sentimento dos revolucionários. Faz-se necessário comemorar no programa revolucionário, pois a festa alimenta a recordação. Ele assevera que, “No final do seu título I, a Constituição de 1791 declara: Serão estabelecidas festas nacionais para conservar a recordação da Revolução Francesa” (p. 462). Ainda segundo o historiador,

Se os revolucionários querem festas comemorando a revolução, a maré da comemoração é sobretudo um apanágio dos conservadores e ainda mais dos nacionalistas, para quem a memória é um objetivo e um instrumento de governo. (p. 463)

Nesse processo de comemorar os grandes acontecimentos, uma série de tradições podem ser inventadas, com o intuito de sacralizar o passado. No Brasil, por exemplo, o desfile cívico de 7 de setembro é uma tradição inventada para comemorar nossa independência ou, ainda, dançar quadrilha é uma tradição no Nordeste para comemorar o São

João, que é uma data de comemoração católica. Segundo o historiador Hobsbawm (1984),

Por "tradição inventada" entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. (p. 9)

COMEMORAÇÕES LOCAIS

Quanto às comemorações locais, o que podemos perceber é que, quando uma determinada comunidade ou determinado grupo social não tem suas próprias datas comemorativas, geralmente, pode não ter uma memória coletiva bem definida, o que acaba por também prejudicar o processo de construção da sua identidade social. O Movimento dos Sem-Terra – MST é um exemplo contrário disso, pois vive de forma **organizada, suas tradições, seus rituais, suas comemorações e seus símbolos, que contribuem para formação da sua identidade.**

As escolas nos assentamentos rurais estudados, que são acompanhados pela Comissão Pastoral da Terra – CPT são mantidas pelo poder oficial, que atua no sentido de organizar as memórias dos assentados e atuar diretamente em suas identidades. Com essa finalidade, a escola é um dos meios utilizados para a manutenção dessas memórias coletivas. Para isso, as datas comemorativas, na maioria das vezes, não lembram, nem de longe, as lutas travadas pela terra.

Ao serem questionadas sobre que datas comemorativas achavam mais importantes e trabalhavam em sala de aula, as professoras deram as seguintes respostas:

Aqui a gente dá mais atenção ao dia das mães, aí depois vem, deixa eu ver, a gente tá em maio né? Não, primeiro vem a Páscoa, depois dia das mães, depois o São João, depois o folclore, dia dos pais vem antes né? [...]

Aí depois do folclore vem, a gente tá em agosto, só o final do ano, o natal. As demais, como dia da árvore, essas coisas mais básicas a gente trabalha em sala de aula com explicação.

(Professora 1, junho/2008)

Eu acho muito importante uma que tá vindo agora que é a família na escola. [...] O dia de mães também, porque eu sei o que é, você sentir e não transmitir, a história de, você tem um amor por aquilo mas você não demonstra. [...] A consciência negra também, porque o que eu vejo aqui é que eles, eles são negros e admitem que são. [...] Pais, dias dos pais, vem os pais e faz torneio, os pais e os filhos, eles adoram, os filhos contra os pais, eles participam.

(Professora 2, junho/2008)

As datas que eu acho importantes são a páscoa, acho que todas elas, tem páscoa, mães, tem a época junina, tem o dia das crianças, final do ano, a festa do dia das mães, a gente chama a comunidade, todos na escola, os alunos participaram, é bacana.

(Professora 3, junho/2008)

Bem a gente tem que trabalhar as datas porque vem no calendários dos conteúdos pra gente né, mas mais importante assim que eu acho é que faz parte da história né, como a escravidão, o Brasil, quando começou, o descobrimento do Brasil, todas as outras a gente trabalha, mas eu acho mais importante assim, as que tem a ver com o descobrimento, com a abolição, a escravidão, essas coisas assim que eu acho mais importante. [...]

Que datas vêm no calendário para serem trabalhadas?

Dia das mães, dia dos pais, carnaval, páscoa, 7 de setembro, a independência do Brasil, 12 de outubro, dia da criança, natal.

(Professora 4, junho/2008)

As falas das quatro professoras parecem concordar e *coincidir* no que diz respeito às datas comemorativas que elas acham mais importantes e trabalham em sala de aula. Isso porque, mesmo quando alguma dessas professoras não acha determinada data tão importante, ela vem prevista em calendário e já faz parte da tradição no cotidiano escolar.

Diante desses depoimentos, podemos organizar uma tabela com as datas comemorativas trabalhadas por cada professora, a fim de ter uma ideia melhor sobre o que se comemora nas escolas dos assentamentos rurais, que deveriam celebrar, por exemplo, o aniversário da desapropriação de suas terras.

QUADRO I – Datas comemorativas trabalhadas nos assentamentos

Professora	Datas comemorativas
Professora 1	<ul style="list-style-type: none"> • Páscoa; • Dia das mães; • São João; • Folclore; • Natal.
Professora 2	<ul style="list-style-type: none"> • A família na escola; • Dia de mães; • A Consciência Negra; • Dias dos pais.

Professora 3	<ul style="list-style-type: none"> • Páscoa; • Dia das mães; • São João.
Professora 4	<ul style="list-style-type: none"> • Abolição da escravatura; • O descobrimento do Brasil; • Dia das mães; • Dia dos pais; • Carnaval; • Páscoa; • 7 de setembro; • Dia da criança; • Natal.

Fonte: entrevistas com as professoras dos assentamentos.

Porém, as datas que são mais celebradas atualmente, na escola, não estão relacionadas à questão da manutenção da pátria nem à ideia de nação, mas, com uma proposta de integração harmoniosa do aluno na sociedade, onde, ao que parece, ser cidadão é uma condição que, de alguma forma, está ligada à integração, à convivência pacífica na sociedade e ao alinhamento com os ideais do Estado.

Outra observação que fizemos foi de que são datas comemorativas com caráter extremamente comercial, como o dia das mães, o dia dos pais, a páscoa, o dia das crianças, ou o natal, por exemplo, que têm como tradição a troca de presentes, a venda de mercadorias em datas específicas, tudo com o fim de celebrar a união, a harmonia e a interação social.

Além da questão comercial, as datas comemorativas de caráter religioso ainda são constantes na nossa tradição escolar. Festividades como a Páscoa, o Natal, ou o São João também foram citadas pelas professoras, revelando a influência da nossa colonização cristã, inclusive, e, principalmente, na educação. Na nossa percepção, as datas religiosas não devem ser excluídas dos conteúdos de história, pois fazem parte da nossa herança histórica e cultural, como também do cotidiano da comunidade. Porém, são trabalhadas nas escolas com caráter religioso ou profano, porém, desarticuladas do contexto histórico local e global.

É sintomático que, entre as datas religiosas comemoradas, não se celebre a conquista dos assentamentos rurais, onde as escolas estão localizadas, haja vista que os assentamentos surgiram da luta da Comissão Pastoral da Terra – CPT, órgão da Igreja Católica e dos camponeses.

Ao serem questionadas sobre a existência de datas comemorativas locais, as Professoras 1 e 3, que não fazem parte dos assentamentos, não souberam informar se existia alguma data destinada a comemorar qualquer acontecimento local que fosse. Ao contrário, as Professoras 2 e 4, que estão inseridas no cotidiano dos assentamentos, tinham conhecimento sobre a existência e sobre as comemorações locais e citaram algumas dessas datas, como mostram estas falas:

Olhe, na verdade, o que eles acham que eles comemoram que é deles é o dia da consciência negra, mas tem também o padroeiro, o dia do padroeiro, eles participam muito, e nunca deixam também, como diz, desde que eu me entendo de gente que a gente comemora. Tem uma data que a gente não deixa passar que a morte de Zé de Lela, não sei se você tomou conhecimento.

(Professora 2, junho/2008)

Tem, tem o da padroeira daqui da comunidade, que é Nossa Senhora do Guadalupe, então nesse dia não tem nem aula na escola, a gente pára tudo, se preparam as mães, os pais pra comemorar esse dia, que é a padroeira daqui do assentamento, que é dia 12 de dezembro.

(Professora 4, junho/2008)

É relevante destacar que nenhuma das professoras citou a comemoração do dia do índio, data de grande importância histórica para a população do município, uma vez que a região foi habitada, a princípio, por grupos da nação tupi e, inclusive, várias localidades têm nome e origem nessas populações (Gurugi, Tambaba, Tabatinga). A temática indígena da região faz parte do capítulo inicial do livro *Uma história do Conde*, que poderia ser trabalhado na perspectiva de reconstruir a origem da população local.

Entre as datas comemorativas celebradas na escola, nenhuma das professoras entrevistadas citou, também, o dia do trabalhador como uma lembrança a ser comemorada. Porém, ela é trabalhada em sala de aula através de atividades pedagógicas e, se inserida em um contexto social e histórico, pode trazer resultados positivos com relação aos interesses dos alunos pela história, pois é uma data que está diretamente ligada ao dia a dia da família desses alunos.

Mostrar, por exemplo, as lutas dos trabalhadores na conquista de direitos é uma atividade que pode ser feita associando-se esses direitos ao trabalho realizado pelos próprios pais, pois falar dos pais é feito, na maioria das vezes, com naturalidade pelos alunos que convivem com todas as suas alegrias, tristezas, conquistas e angústias. Por outro lado, uma festa *internacionalista* (FERRO: 1989) pode servir apenas para reforçar o controle do Estado, sendo

A partir da relação dos alunos, podemos destacar alguns pontos importantes levantados por eles, como por exemplo, os direitos dos trabalhadores do campo, quando eles afirmam que "os trabalhadores trabalham o ano inteiro e precisam descansar pelo menos um dia." Eles percebem, através da realidade do pai, que existem direitos mínimos que deveriam ser cumpridos, mas que, na realidade, não são. Nesse caso, o 1º de maio aparece não como um dia de lembrar as lutas pelos direitos conquistados, mas como um feriado reservado para o descanso daqueles que trabalham o ano inteiro.

Outro aspecto levantado pelos alunos é o de exploração do trabalho do agricultor, pois, segundo suas falas, o pai das crianças só tem uma hora de intervalo para o almoço. As crianças também denunciam a relação desigual e de exploração do proprietário das terras para com o agricultor. Segundo elas, faça chuva ou faça sol, o trabalhador tem que estar no roçado, caso contrário, não receberá o dinheiro necessário para comprar comida.

A redação dos alunos revela, de forma significativa, a percepção que eles têm da sua realidade. Nesse exemplo, percebemos, de forma clara, como o professor pode e deve relacionar uma data comemorativa internacional e globalizante, que é o 1º de maio, à realidade local. Dessa forma, ele não desassocia o texto apresentado pelas crianças do contexto geral em que elas vivem não fragmenta o saber nem despreza o conhecimento prévio dos alunos.

A história dos assentamentos rurais, no município do Conde, pode responder a muitas questões levantadas na redação acima, ajudando, por exemplo, a explicar o porquê de o pai e a mãe das crianças necessitarem trabalhar tanto durante a semana, ou então por que não plantam na sua própria terra. Por isso é preciso uma mudança urgente no ensino de

História, especialmente, no contexto rural, pois, segundo Cabrini (1987), "os alunos reclamam uma história que, para eles, tenha a ver com o seu presente, com a realidade que conhecem um pouco mais de perto" (p. 21). Quando um aluno, principalmente na faixa-etária do 3º ano, é questionado, as referências que ele traz consigo são as da sua vivência local, quer seja em casa, na comunidade, na igreja, ou até mesmo na própria escola, que ainda é o seu mundo, seu espaço social.

Essa é uma necessidade extremamente desafiadora, pois, nem sempre em suas formações, os professores são orientados a relacionar a realidade local dos alunos com o contexto histórico geral.

CONSIDERAÇÕES

Depois das reflexões feitas até aqui e de todos os dados apresentados, resta-nos traçar algumas considerações, que estão longe de ser colocadas como verdades absolutas e fechadas às críticas e sugestões, até mesmo porque, diante da dialética histórica, tornar-se-ão obsoletas. Depois do período de pesquisa, pudemos, ao longo desse tempo, aprender na academia, mas, ainda mais, com os sujeitos participantes deste trabalho.

Atualmente, o discurso em pauta no ensino de história é de que, se pretendem respeitar as especificidades locais, inclusive as comemorações provenientes das lutas populares. Porém, essa é uma prática que ainda tem que ser repensada, pois, ao menos nos assentamentos onde desenvolvemos a pesquisa, essa questão ainda apresenta problemas sérios, como a utilização de materiais didáticos distantes da realidade dos alunos, a fragmentação e dissociação dos conteúdos e, no caso específico do nosso artigo, as datas comemorativas impostas pelas escolas, não possuem significação para os alunos.

REFERÊNCIAS

- CABRINI, Conceição [et al]. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- FERRO, Marc. **A História Viglada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- HOBSBAWM, Eric. **A produção em massa das tradições: Europa, 1870 a 1914**. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 4ª ed., 1996.
- PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAMPO COMO AÇÃO (DES) HUMANIZADORA

Sara Ingrid Borba

INTRODUZINDO CONCEITOS

A práxis, tomada como eixo deste estudo encontra-se alicerçada na dialeticidade, sendo resultante da prática social humana. O termo práxis pode significar, segundo os gregos na Antiguidade, a ação, e em nossa língua, é propriamente a prática, mas não uma prática pelo fazer, prática de uma ação simplesmente. A práxis exige uma "atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere significado do 'prático' na linguagem comum". VAZQUESZ SANCHES (2007, p. 28),

No entanto, torna-se dispensável aqui, uma discussão conceitual sobre a *práxis*, entretanto, é inevitável algumas reflexões nesse sentido, para que possamos caminhar com mais clareza na compreensão da prática pedagógica enquanto atividade humana e que, como tal resulta na práxis. Entendemos que "a atividade humana apenas verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se inicia com um

resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo real" (ibidem, p.220).

A práxis, assim, toma seu significado na educação diante da necessidade de refletir a prática humana numa relação intrínseca entre reflexão - ação - reflexão, em um novo paradigma educacional, que contribua para um novo fazer da prática pedagógica, proponha uma educação menos mecanicista aliada apenas ao saber fazer, numa construção da técnica pela técnica. Será necessário então, um fazer reflexivo diante da necessidade de transformar a escola e a prática pedagógica docente numa ação mais significativa criadora de novas possibilidades de vida, vida dentro e fora da escola em que se promova a valorização da educação enquanto ação capaz de mudar a realidade e melhorar a vida das pessoas.

Para caminhar nesta direção, podemos ainda afirmar que a prática pedagógica construída na escola precisa ser intencional, levando em consideração os amplos processos formativos do meio social, conhecendo-os, refletindo-os e preparando-se para atuar sobre eles, transformando-os criticamente através de suas experiências, valores e necessidades de construção de uma vida digna, humana com respeito à diversidade existente.

A atividade humana construída no cotidiano dos sujeitos promove uma prática social, permeada por dois eixos os quais trataremos a seguir da seguinte forma: O primeiro é o da prática educativa e o segundo é o da prática pedagógica, nestes o sujeito da ação poderá estar caminhando ou não, para o sentido da práxis. No primeiro eixo, podemos afirmar que a construção de uma prática educativa se dá no âmbito das relações sociais tanto individuais quanto coletivas, o segundo exige uma organização e estão permeadas por uma intencionalidade.

De acordo com (Souza, 2006 p. 28) a prática pedagógica

é um lócus de realização da educação. Um lócus em que se realiza a educação de forma coletiva e organizada, seja no espaço escolar ou extra - escolar. Encara-se a prática pedagógica como uma ação coletiva de formação humana argumentada. É uma práxis.

Encontraremos em Freire uma construção mais clara sobre a prática educativa, o qual aponta sobre estas duas vertentes. A vertente da prática educativa libertadora e a prática educativa bancária. De acordo com as afirmações da referida pesquisa, verificou-se que esta última tem fundamentado a prática educativo-pedagógica da maioria dos professores e professoras do campo, baseada em pressupostos de uma educação tradicional, possui como uma de suas principais características: considerar o professor o sujeito da aprendizagem (o emissor) e os alunos como objetos (receptor) no processo em que o saber pertence ao educador que irá depositar no educando que por sua vez, nada sabe. Assim, "a rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca." nos afirma Freire (2005, p.67) e ainda,

Na concepção bancária, que estamos criticando para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio', a 'educação' 'bancária' mantém e estimula a contradição.

Nessa concepção de educação, a sociedade, dividida em classes, considera o oprimido como necessitado de ajuda para modificar-se e ajustar-se ao sistema social em que vive, sem considerar suas condições

emocionais, sócio-culturais e reais, na qual as ações de professores e professoras tornam-se massificadoras voltadas para o ajustamento dessas pessoas consideradas despreparadas, carentes, inaptas, vazias de vontades próprias, encontram-se sempre à margem da sociedade e dos direitos a uma vida digna. São como diz Freire, (ibidem) "marginalizados", porque estão fora da sociedade, portanto precisam da escola para adequar-se a ela e não para viver e fazer parte dela. Uma visão real de uma educação que nega ao ser humano a sua vocação ontológica de 'ser mais', de "humanizar-se", de pensar criativamente e com autenticidade ao que Freire diz "pensar crítico", e não ser apenas coisas, objetos do mundo em que vivem, de sua realidade e da escola sem neles serem capazes de inferir qualquer ação ou pensamento consciente.

Aliados a esta prática, encontramos muitos dos nossos professores e professoras, que intencionalmente ou não, estão a serviço de uma educação bancária, dominadora, opressora que anula e nega aos sujeitos o reconhecimento de sua realidade e do quanto é contraditória sua relação com a própria realidade, pois não se reconhecem como sujeito criador de sua própria história de vida.

Como pode então o educador orientar no sentido da humanização dos sujeitos se lhes falta a percepção de sua condição de oprimido, vivendo num contexto resultante de uma realidade massificadora impregnada de preconceitos, discriminações contraditória, domesticadora, dominada pelo autoritarismo que prega a acomodação? E nesta negação de existência humana, o professor não reconhece o seu papel enquanto sujeito capaz de promover a mudança e carregam sua prática em um processo absurdo de repasse excessivo de conteúdo muitas vezes insignificante e distante da realidade das crianças, jovens e adultos, transformando a nossa prática não para a vida, mas para a

morte. Entendendo que, "a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida" (ibidem, p.74)

Esta questão leva-nos a refletir sobre a educação libertadora, da qual buscamos em Freire alguns caminhos viáveis como a "superação da dicotomia entre homens-mundo" e da "contradição entre educador e educando", o "pensar crítico", a "autonomia", o "ser mais", "a humanização", e o "diálogo" possíveis através de uma prática libertadora.

Para esta prática libertadora, aprendemos com Freire (ibidem, p. 79) que é necessário partir do pressuposto de que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" ele ainda sugere uma prática de educação problematizadora dotada de condições ao "desvelamento da realidade", uma prática que resulte da "inserção crítica na realidade" levando em conta o diálogo "como ato cognoscente, desvelador da realidade" [...] "o encontro dos homens para ser mais" (ibidem, p.83 e 95) e a consciência crítica de homem e de mundo.

Nesse arcabouço, a luta de classe é uma força contra a exclusão num contexto de dominação e expropriação dos direitos como ser cidadão. A luta de classe expressa ainda a história de homens e mulheres que lutaram e ainda lutam por sua sobrevivência, pagando na maioria das vezes com a sua liberdade e com a sua própria vida pela determinação ao opor-se a uma ideologia dominante silenciadora, de seus sujeitos com sua cultura, seu modo de viver, os quais temos como exemplo de resistência as lutas ocorridas no campo, no espaço rural, tratado como espaço desvalorizado, desrespeitado em que seus sujeitos não possuem direito a cidadania e nem sequer são considerados cidadãos brasileiros. Mas estes sujeitos não se calaram e as ações através dos vários Movimentos impulsionaram algumas reações capazes de

iniciar um processo de mudança, de reconhecimento e a este respeito, encontramos autores como Caldart (2004, p.09) que afirma que,

o campo brasileiro nem sempre foi silenciado. Há uma história tensa ainda a ser melhor contada. Nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica.

Diante dessa afirmação entendemos que os movimentos sociais promoveram uma dinâmica de lutas capazes de provocar mudanças significativas na vida de seus sujeitos e sempre tiveram o caráter de lutar por direitos, vida digna e respeito sejam elas políticas, sociais ou econômicas, configurando-se enquanto a prática educativa libertadora. A luta por Reforma Agrária constituiu uma dessas lutas, ou até a principal delas na intenção por libertação.

A dinâmica dessas lutas num processo de manifestações e mobilizações coletivas, advindas das ações dos sujeitos que sofrem a opressão e são excluídos dos seus direitos à cidadania, representa um grito de vida, de movimento, "o campo está vivo" e luta por seus direitos e o processo de luta é educativo e liberta, pois ele culmina com a formação político-pedagógica das pessoas que o constitui, fazendo assim, o movimento da práxis educativa.

A PRÁXIS DOS MOVIMENTOS

A categoria *práxis* é um elemento fundamental no sentido de compreendermos a ação humana e seus processos sociais, culturais e históricos construídos e vividos pelo sujeito na sua dinâmica de vida.

Inicialmente, o conceito de *práxis* esteve associado à esfera econômica, assim relacionada com a "atividade material transformadora da realidade natural [...], contudo, a descoberta do trabalho humano de todo valor e riqueza, põe nas mãos da filosofia – primeiro com Hegel depois com Marx – um instrumento valiosíssimo para elevar-se a concepção da *práxis* humana", Vasquez (1968, p. 34). Dessa forma a ação humana e como as pessoas agem na forma de organizar e construir suas vidas pode garantir a representação da realidade individual e coletiva.

Podemos, então, afirmar que a *práxis* é uma categoria eminentemente marxista, sendo percebida na ação dos movimentos sociais e ajuda a compreender a importância da educação como exercício da *práxis* dos movimentos. A luta por uma educação básica do campo compreende a luta por um projeto amplo popular e nacional para o campo e a educação. Os movimentos sociais podem fazer o papel de vincular a educação básica do campo ao direito.

Se quisermos uma sociedade mais justa e igualitária para todos e para todas, e uma educação democrática de qualidade e de sentidos, voltada para os interesses do coletivo em que a escola possa fazer uma articulação entre a comunidade e os saberes culturais, deve ser considerada a importância da educação enquanto ação,

destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens, em que o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos progressivamente co-autores dos processos pedagógicos e de construção das finalidades do próprio aprendizado. Brandão (2003, p.22)

O olhar que os movimentos sociais tomaram como desafio ao pensar a realidade das classes trabalhadoras parte dos interesses e

necessidades dos seus próprios sujeitos. Nesse sentido, acreditamos ser a educação uma possibilidade de luta na conquista por direitos e no entendimento de Arroyo (2003) "o aprendizado do direito pode ser destacado como uma dimensão educativa" a qual representa passos para a humanização dos sujeitos.

E, como demonstra Batista (2008, p.174) sobre esse direito ter sido sistematicamente negado, em virtude das precárias condições da educação voltada para os sujeitos do campo.

Para combater essa persistência da ausência de cidadania, essa negação do direito à educação e ao trabalho, tratamento que se vem dando à educação para os povos do campo, os movimentos sociais se organizam, se aglutinam provocam o Estado e exigem uma política de educação adequada às necessidades educativas específicas para a população do campo.

Os movimentos sociais do campo têm denunciado os graves problemas da educação no campo que continuam presentes até o momento, destacando-se: a falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens, existência de muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta de uma política de valorização do magistério; falta ou não apoio às iniciativas de renovação pedagógica, falta de uma política de financiamento diferenciado que supra tantas faltas; a falta ou o inadequado transporte escolar; inadequações dos calendários escolares; permanência dos mais altos índices de analfabetismo no campo; currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

Em contraposição a este contexto, reconhecemos os movimentos sociais existentes no campo e sua práxis educativa. Demonstrando que o campo possui vida e inquietações, provoca, resiste e se posiciona,

reafirmando que o campo está vivo e é dinâmico desenvolve um movimento pedagógico, através do modo de viver, pensar e agir a sua vida social e cultural, expresso nas várias experiências que se desenvolvem neste espaço de vidas.

É a educação do campo, um viés na luta por direitos aos povos do campo identificados em seus princípios e práticas sociais, e em respeito às pessoas do campo em sua especificidade do modo de viver e criar a sua própria cultura. Culmina com as palavras de Freire (2005, p. 97) ao referir-se a "uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática".

Foi o que fizeram os movimentos sociais de educação do campo, em seu caráter pedagógico enfrentando a problemática da educação e provocando transformações, enfrentando, resistindo e propondo uma nova forma de organização social em que sejam atendidas as condições básicas de existência humana, com dignidade e igualdade de direitos. Forçando o surgimento e expansão de diferentes formas de organização da sociedade como a luta por reforma agrária.

Neste contexto de lutas, as ações do **MST**¹, enquanto sujeito desse movimento, torna-se referência não apenas pela reforma agrária e educação, mas por outras dimensões de direito que emergem sobre novas demandas sociais contemporâneas, específicas a vários grupos sociais. No entanto, é válido ressaltar que, na história do **MST**, a ocupação da escola não é um processo concluído em todos os assentamentos e, em muitos casos, a escola que atende a comunidade do assentamento

¹ Segundo Souza (2006, p. 21) O **MST** é "um movimento social, cuja ação envolve a elaboração de um projeto político e social para o país, em especial para a categoria dos trabalhadores rurais. Trata-se de um movimento social com potencial efetivo na organização em massa dos trabalhadores rurais, cuja organicidade se dá nas esferas cultural, econômica, política e social. As estratégias de luta são visualizadas nas manifestações em massa, nos abaixo assinados, nas influências no campo político e partidário e, especialmente, na forma de acampamentos.

é oferecida pelos governos e não contemplam a demanda específica dos que dela se utilizam. "Muitas famílias sem-terra convivem com a escola, até porque a relação que tem com ela é anterior à sua entrada no Movimento, mas não chegaram a ocupá-la". Caldart (2004, p. 224)

A luta pela educação escolar está internalizada na luta pela terra e está acontecendo exatamente nos processos de ocupações e acampamentos em que Caldart (ibidem) destaca como:

um fato que pode ser considerado histórico, exatamente porque representou, na época, a culminância de um processo que estava em andamento há quase uma década, e também pelos desdobramentos que teve. Trata-se do Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, que aconteceu em julho de 1987, no município de São Mateus, Espírito Santo, organizado pelo MST para começar a discutir uma articulação nacional do trabalho que já se desenvolvia, de forma mais ou menos espontânea, em vários estados.

A decisão do MST de lutar pela educação surge, inicialmente, do diálogo entre os próprios sem-terra que acreditam não só na luta pela reforma agrária, outras questões se fazem também necessárias para fortalecer o espaço de lutas. A necessidade de uma escola de acordo com a identidade dos sem-terra passou a ser uma demanda a se discutir e no período de 28 a 31 de julho de 1997, em Brasília, com o I ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária tendo como proposta de discussão a formação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), o mesmo funciona até hoje em parceria com o governo Federal, Universidades e Movimentos Sociais.

Destacamos ainda a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998. "nesta conferência, uma rede de movimentos, organizações, associações e organismos internacionais

deram impulso ao debate sobre a educação básica do campo, suscitando o pensar sobre as políticas de educação" Souza (2006, p. 34)

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na luta do campo, expressa de várias formas pelos seus sujeitos identifica-se avanços na construção de Uma Educação do Campo, enquanto conquista da cidadania, dos direitos civis, em que a educação se constrói enquanto fenômeno capaz de contribuir com a formação humana do sujeito, pensando (teoria) sua problemática e as possibilidades de enfrentamento (prática) com vias a superação.

Assim, a prática pedagógica que passa a existir nessa dinâmica pode ser entendida como a práxis educativa em que os movimentos sociais são vistos como sujeito educativo.

A esse respeito Caldart (2004, p.317) esclarece que olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere, provocando assim uma reflexão a cerca deste fenômeno, abolindo a idéia da escola enquanto espaço exclusivo de educação. Exigindo um entendimento de que a educação enquanto resultante da prática social acontece dentro e fora da escola, podendo ser chamada de educação formal, não-formal e informal².

² "A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sócio-cultural, em que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática". (LIBÂNEO, 2000, p.23)

Nesse sentido, a educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de "ser humano". Numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre os outros, a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. (LIBÂNEO, 2000, p.22)

Se há educação em vários âmbitos sociais e sob várias formas o movimento social, assim como a escola, a família e os grupos sociais consistem em ato educativo e como tal possuem intenções e essas intenções são denominadas por Libâneo (2000) de intencionalidades, fazendo a diferença ao colocar a prática pedagógica, especificamente a docente como resultante da prática social. Dessa forma é importante nos debruçarmos no entendimento da intencionalidade da educação do campo partindo de seus fundamentos enquanto educação baseada no diálogo com vista a uma prática educativa libertadora com vista à construção de um projeto social emancipatório.

A prática pedagógica, resultante de uma prática social, passa a desempenhar importante papel na construção de uma educação humanizadora, entendendo toda prática social como espaços de subjetividades coletivas que "atravessam a vida cotidiana e se projetam em maior ou menor medida na direção de tecer todo o curso da vida social, que por si mesma possui um caráter histórico como dimensão dos sistemas sociais mais amplos, sejam ele 'sociedades' ou civilizações em si e em seu encadeamento processual".

A prática pedagógica docente deve ser compreendida como ação capaz de evidenciar os fenômenos sociais, entendendo-a como uma dimensão da prática social o que implica contribuir para o sentido da escola e das ações ora praticadas em seu cotidiano. Nela, o cotidiano aparece como aspecto fundamental a esta prática que precisa ser acertada e coerente com as reais necessidades daquele contexto, para isso é preciso pensar certo e refletir sobre esta prática e como afirma Freire (1997, p.41) "é a melhor forma de pensar certo".

Qual seria então a intenção de professores e professoras que em sua prática pedagógica agem conforme um modelo ultrapassado de escola e de educação? Será que conseguem perceber em sua prática as verdadeiras intenções de suas ações educativas? Crianças castigadas por não conseguirem ler textos que não trazem nenhum sentido, ou até mesmo porque falou demais em sala, ou porque não fez a lição. Professores que lançam conteúdos no quadro e apontam tarefas em livros mantendo o controle da situação demonstrando seu autoritarismo sobre os alunos, através de situações humilhantes e opressoras. Alunos que não falam, não criam, não criticam, não opinam, e ainda exige-se dessas crianças que sejam participativos das atividades, mesmo que as atividades sugeridas sejam no máximo trabalhos em grupos em que um ou dois fazem tudo e os demais recebem apenas a nota.

A prática pedagógica conteudista nada tem de transformador nem instigante, pois está assentada no exercício da repetição, na memorização de informações muitas vezes distantes dos saberes necessários para viver dignamente em sociedade, tal processo de ensino revela ainda a existência de um professor quando não ingênuo, voltado ao modelo da escola tradicional, arcaica, bancária, ultrapassada e desnecessária. Para que e para quem estamos ensinando? O que e como estamos

ensinando? Qual a intencionalidade da nossa prática pedagógica? Estas são perguntas que devemos fazer no processo de reflexão docente e que as respostas devem ser buscadas para melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem. E, acreditamos noutra educação e noutra forma de ver os sujeitos aprendizes o que cabe aqui concordar com a afirmação de Freire (2000, p. 77).

Mulheres e homens, somos únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Toda prática pedagógica tem uma intencionalidade e está fundamentada em uma perspectiva teórica, filosófica e política, e a forma como a educação é pensada com quem e para quê, pode dizer do conhecimento ou desconhecimento do professor e da professora, bem como da sua relação, ou não, com um projeto emancipatório e democrático, entendendo-as segundo Freire (2005, p. 65-66) como “uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa etc.”

Tais práticas são resultantes de uma forma de pensar, agir e reconstruir a realidade guardada no interior da nossa história enquanto sujeitos fazedores de uma prática social.

IDEIAS CONCLUSIVAS

A tendência de cada educador revelada em sua prática é específica dessa ou daquela contribuição histórica que viveu e da qual defende consciente ou inconsciente do cunho filosófico, político, pedagógico

e ideológico refletida na ação pedagógica que acontece em qualquer relação, sejam na associação, sindicato, escola, família, trabalho.

Assim, é preciso, “na construção de uma educação básica do campo: reconhecer que os processos educativos, ou melhor, que a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo”. Caldart (2004, p.77) e supõe ainda pensar a superação da visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva. “Considerar as raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação” (ibidem p.80). É preciso considerar a dinâmica do campo que se expressa através do movimento social enquanto essencial aos processos educativos dentro e fora da escola e é isso que os movimentos sociais, por uma educação básica do campo, têm buscado e que nós, professores precisamos trazer para a nossa ação enquanto docentes.

Enquanto educadores, tanto do campo ou não, precisamos entender que a educação básica de qualidade é um direito adquirido através de um processo de lutas o que não lhe dar o direito de negar a estas crianças uma escola e uma educação de qualidade pensada a partir de suas problemáticas e necessidades. Não seja o professor ou a professora mais um empecilho diante do processo democrático de conquista de direitos.

Portanto precisamos de professores reflexivos sobre a sua vida e de seus alunos, reflexivos de sua prática social e pedagógica, saindo de um estágio mecânico e irreal que coloca a escola como alienígena na sociedade e o professor como um sujeito ativo de práticas reprodutivas.

Segundo Canário (2006, p. 53) “A escola em contexto rural [...] poderá ser encarada como uma espécie de “laboratório” onde é possível

reinventar práticas pedagógicas e educativas que superam os limites inerentes ao modelo escolar". A escola do campo poderá representar aos povos do campo a possibilidade de construir uma vida digna e mais humana, diferente da escola rural que tinha em suas intenções a negação do homem e da mulher do campo, sua cultura e valores. Os professores e professoras poderão ser sujeitos críticos, criativos, dinâmicos, esperançosos, alegres porque se descobrem capazes de promover ações que formam e transformam pessoas em sujeitos mais humanos, dando sentido a escola e promovendo a construção de um mundo melhor para se viver.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. *Formação de Educadores e Educadoras do Campo*. Brasília: MEC, 2004
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos Sociais e Educação do Campo conquistando a cidadania camponesa. In: LINS, Luciléa Teixeira; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista (Orgs.) **Educação Popular e movimentos sociais**. Aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa, Ed. Universitária UFPB, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta em Várias Mãos: A Experiência da Pesquisa no Trabalho do Educador**. Cortez, SP, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2003.
- CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro? Das Promessas às Incertezas**. Porto Alegre, RS. ARTMED2006
- CALDART, Rosely S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Pau-

- lo: Expressão Popular. 2004. p.315 - 405.
- FERNANDES, Bernardo Mançano., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo": texto Preparatório**. In: ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna.(org). **Por uma Educação no Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, Cap. I, p. 27 - 49. 14
- FREIRE, Paulo. **A Concepção "Bancária" da Educação como Instrumento da Opressão. Seus Pressupostos, sua Crítica**. In: **Pedagogia do Oprimido**. 41ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005, Cap. 2, p.80.
- _____. **Educação Como Prática da Liberdade**, 28ª ed. São Paulo, SP. 2005
- _____. **Pedagogia do Oprimido**, 42ª- ed. São Paulo, SP. 2005
- _____. **Política e Educação**. 7ª ed. Cortez, SP, 1993. (questões da nossa época)
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 15ª ed. São Paulo. SP, Paz e Terra, 2000
- GADOTTI, Moacir. Para chegar lá juntos e a tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. 21ª- Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1998
- LIBANEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente**. 5ª ed. São Paulo - SP: Cortez, 2001. (coleção questões da nossa época: v.67)
- _____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3ª Ed. São Paulo - SP: Cortez, 2000. 3. ed.
- BOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. 1ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.
- BOUZA, João Francisco de. **A Educação Escolar, Nosso Fazer Maior,**

dês(a)fia o nosso saber. Educação de Jovens e adultos. Recife, Bagaço; Núcleo de ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular na UFPE (NUPEP) 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis** - 1ª- Ed. - Bueno Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais - CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007 (Coleção Pensamento Social Latino Americano)

ZABALA, Antoni - A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre - RS: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 4

TRABALHO AGRÍCOLA E ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO RURAL DO SERTÃO PARAIBANO: o saber popular perpetuando a identidade cultural

Izabel Cristina Martins

A pesar dos meios de comunicações contribuírem e influenciarem, as mudanças culturais que vêm ocorrendo no meio rural do sertão paraibano, ainda persiste as manifestações culturais e populares provindas dos saberes que traduzem uma identidade com a cultura popular e que não pode ser descartada na dinâmica da escolarização. Daí a importância da escola estar voltada para a realidade dos sujeitos e continuar em conexão com as discussões do cotidiano vivido pelas crianças e jovens trabalhadoras. Torna-se cada vez mais necessária a emergência de resistências conscientes e organizadas, aumentando as possibilidades de controle na disputa e competitividade no mercado.

A eficiência e a produtividade ultrapassam a esfera do domínio e das condições de produção pondo em risco todo o investimento instruído pela tradição, onde os ensinamentos da escola não conseguiram penetrar. Estes, quando introduzidos nos espaços educativos e produtivos por outros meios de comunicação, tais como rádio, televisão, folhetos e

raros informes técnicos cedidos por esta "cientificidade", representam o discurso da fragmentação, cheio de segredos e termos instituídos e distribuídos em pequenas doses fora do ritmo das necessidades da classe trabalhadora. São propostas nos limites da manutenção da dependência, carregado pelo discurso acentuado da transferência de tecnologias e que por se destinarem ao homem da roça, são imediatamente rotuladas como alternativas destituídas dos elementos estruturantes necessários à superação dos problemas em sua totalidade. Este tipo de análise introduziu no processo de escolarização, o poder da linguagem da cientificidade e sua popularização, o que tornou possível a iniciação de uma leitura crítica acerca dos saberes oficiais no cotidiano escolar.

Centremos agora a discussão nas possibilidades dos saberes embutidos nas formas de sociabilidades exercidas pelos atores sociais junto aos espaços produtivo-educativos e nas relações cotidianas no campo, fora da escola, configurados nos espaços rurais organizados e urbanizados pelo desenvolvimento, incorporando a dimensão em que o saber popular passa a ser trabalhado como conteúdo significativo diante dos saberes oficializado pela cultura dominante, via escolarização. São discursos e formas de expressão popular de pessoas escolarizadas que estão acompanhando diretamente o processo moderno e evolutivo do trabalho, porém, submetidos à influência de outros saberes elaborados nas práticas sociais no campo - como auxiliares da agricultura familiar, tendo em vista poder atribuir significados aos pólos da mediação da cultura e, assim, nos apropriamos do pensamento de Giroux e Simon (1994, p. 118):

[...] o que deveríamos fazer para evitar que os alunos que vivem fora das práticas dominantes se sintam excluídos, relegados à condição de "outros", quando

estamos levando a sério justamente o conhecimento organizado nos termos de suas vidas diárias? Além disso, como enfrentar formas de resistências dos alunos ao que eles percebem como invasão, pelo discurso oficial da escola, da esfera privada e extra escolar de suas vidas?

É necessário que a escola conduza as informações sobre as novas e diversas práticas de trabalho apropriando-se dos saberes práticos e do conhecimento adquirido na vivência diária dos sujeitos locais, evitando que o fenômeno da exclusão tome conta de um espaço de saberes já construído. No entanto, deve-se perder de vista as questões de poder e da cientificidade, que indicam a necessidade de preservação dos ideais de uma sociedade mais justa.

Assim, a escolarização passa a ser analisada como uma arena político-cultural, em que experiências e subjetividades são contestadas e produzidas, tornando-se um poderoso instrumento a favor da transformação das condições de dominação e ocorridas nos espaços produtivos e o mundo vivido, indicando possibilidades para a cultura popular vir a ser incorporada no processo de escolarização, não como integrante apenas de um roteiro de conteúdos, mas como um saber autônomo, reflexivo, crítico e que fundamente um currículo emancipado.

Nesta perspectiva, o sentido da emancipação recupera a dimensão sociocultural da escolarização, favorecendo as mediações entre a cultura popular e a escolarizada, nascidas das interações entre os atores sociais e o currículo em uso, através do qual se organizam identidades e possibilidades culturais passíveis de inserção no currículo oficial. Reafirma-se então, a concepção de currículo apresentada por Moreira e Silva (1994, p. 7 - 8) os quais anunciam que:

O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder [...] produz identidades individuais e sociais particulares [...] não é um elemento transcendente e a temporal - ele tem uma história, vinculada a forma específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Dessa forma, o problema da escolarização na zona rural do semi-árido é retomado a partir do contexto atual de globalização associada ao discurso neoliberal que debate as formas e estruturas da produção e transformação do saber e das políticas públicas que, por sua vez, regulam as operações e atos educativo-produtivos da escola/comunidade, articuladas pela ideologia da eficiência e da produtividade - qualidade técnica, como se não existissem outros processos ou meios de qualificação, depreciando assim, o saber que provem da experiência prática que são adquiridas no ato construtivo do saber/fazer.

Esse contexto favorece a emergência de políticas educacionais específicas para as áreas rurais, fazendo uma co-relação entre escolarização e trabalho onde o currículo oculto do trabalhador seja validado em consonância com as diversidades sócio-culturais presentes nos espaços urbano-rurais, prevalecendo à visão técnica mercadológica da cultura, impondo unificação curricular, determinada pelas idéias de ordem, progresso e desenvolvimento científico-tecnológicos, transcritos no ritmo da modernidade e para onde se anuncia um novo pragmatismo *do aprender a aprender-fazendo*.

Para tanto, nos prenderemos às apreensões que o homem faz do mundo através dos seus sentidos: nas formas, nas cores, nos sons, nos odores, nos seus movimentos corporais, nos sabores do comer e beber, e

nos sentidos de reflexão e reação dessa construção que imaginamos ser o real. Sensação, percepção, representação, comunicação e identidades. Um pentagrama do universo emocional e material do humano. Confirmando-se assim os sentidos superiores, onde as sensações recebidas se comunicam para a construção das imagens que permitem todos os comportamentos que nos identificam. Sabemos que as nossas imagens do mundo não são idênticas ao mundo. Quotidianamente, estamos mapeando o mundo ao nosso redor com a imaginação. As ideias humanas vão sendo expressas pela natureza. Imagens vindas do mundo exterior e que povoam os cérebros humanos. A terra imaginária ou utópica vem sendo construída nas entranhas do coração e da alma humana. Esse mapeamento não é anônimo, mas busca do ser, do existir enquanto essência e existência, mesmo sabendo que o que pensamos e dizemos não seja realidade, mas, imagem e imaginação. Uma visão humana da natureza, que não é natureza como é, mas apenas a visão de com somos na natureza (NETO, 2001, p.101).

Adentrando nestes espaços, sentimos-nos instigados e provocados a refletir sobre a relação do sujeito com o objeto, considerando o saber popular como *"aquele que o povo produz"* através das experiências vivenciadas no seu dia a dia, verifica-se na essência desta concepção a exigência de uma participação efetiva da coletividade e de uma ação educativa voltada para a ação/reflexão.

O saber popular produzido pela coletividade implica um movimento de mobilização, cooperação, solidariedade, além de uma constante prática de ação/reflexão/ação que desencadeará o saber fazer.

Esses feitos nos permitiram compreender os saberes de homens e mulheres rurais, observando a práxis cotidiana desenvolvida no meio natural do semi-árido. Tendo como pressuposto que o saber popular construído no cotidiano desses sujeitos que, além de orientar as suas

práticas de trabalho, permite resolver problemas práticos e imediatos relacionados com a escolarização e a utilização dos recursos naturais, garantindo de maneira sistemática a sua reprodução social, cultural e de seu grupo familiar. E ainda que de forma incipiente, orienta a construção de postura de resistência, por meio de organizações sociais mais coesas.

Segundo Freire (1980, p. 78) “o conhecimento é construído pelos homens num contexto social determinado enquanto sujeito cognoscentes, políticos e históricos”, significando uma apropriação pelas classes populares do seu próprio saber enquanto sujeitos ativos e participativos e a ampliação do poder popular na sociedade, na qual o sujeito conhece, constrói e reelabora o conhecimento o transformado em saberes. A educação assim concebida compreende o homem como sujeito capaz de não só apreender o objeto, mas um sujeito ativo, participativo, consciente do seu papel social comunicando-se com os outros sujeitos numa relação dialógica e discursiva, constituindo-se um ser de pensamento e de ação.

Assim, sentindo-se natureza e não apenas parte dela, permeia no imaginário do homem que vive na zona rural da área pesquisada, a responsabilidade que cada um tem de preservação, não apenas do espaço físico, mas, principalmente de perpetuar a cultura, os hábitos, os saberes e tudo que simboliza a sua existência com ser e cidadão.

O que a população de uma comunidade tradicional da roça atualmente deseja é que a instituição escolar seja uma espécie de parceira não só no trabalho para seu progresso econômico, mas também na valorização de sua identidade. São agricultores desejosos que a escola assuma conjuntamente com a comunidade, a responsabilidade pela reflexão de seus valores e a manutenção das tradições que dá personalidade a essa gente que vêm criando então novos horizontes para a educação.

Essa mudança do papel atribuído à escola me parece não apenas uma tentativa de melhor integração nas mudanças conjunturais determinadas pela passagem da economia de subsistência para a economia de mercado, ainda que de forma incipiente. Configura-se também como uma clara forma de resistência ao abandono do trabalho ligado à terra, existente no meio onde moram considerados como o alicerce de sua cultura.

O saber popular do agricultor rural não se restringe apenas a sobrevivência no espaço. Esta diretamente ligada à formação de valores e a sua conduta moral e ética. A vida em sociedade implica em orientar o comportamento individual por leis e regras criadas pelos sujeitos que a compõem com a finalidade de tornar a convivência entre escolarização e trabalho harmoniosa e adequada aos interesses, desejos e necessidades das pessoas e da coletividade.

As regras de conduta da vida em coletividade não devem ser vistas como arbitrariedades para limitar o comportamento, as ações, mas, como a tradução do respeito mútuo entre os direitos de todas as pessoas que compõem a coletividade (CHAUI, 1994).

As atitudes coletivas são bastante complexas e envolvem a cognição – conhecimento, crenças e afetos que se traduzem em sentimentos, gostos e paixões; e as condutas – ações, intenções. São normas de padrões de conduta definidos e compartilhados pelas pessoas que fazem parte de um grupo, se constituindo na coletividade. Nesse contexto, os valores orientam as ações e permitem ajuizar sobre os fatos, ações e situações, enfim, os diferentes contextos e dimensões que envolvem a pessoa humana em relação com os seus pares ao encontro do todo.

Entendendo os saberes que definem a identidade do povo, de acordo com Brandão (1986), *como a dimensão individual que não se separa da dimensão social através das práticas cotidianas*. Portanto, estes saberes são construídos no dia a dia das pessoas através das ações, narrativas retratadas na oralidade e nas histórias de vida dos sujeitos se constituem numa construção dos saberes simbólicos, imaginários que se misturam com as necessidades do povo. As tradições vão sendo cartografadas pelas visões de mundo, onde as gerações garantem a perpetuação dos saberes. No processo de armazenamento das informações apreendidas, o permitido e o proibido, o que deve ser temido ou odiado, sacralizado e amado vão se constituindo regras que conduzem o processo educativo não formal. São conceitos coletivos que só sobrevivem se forem aceitas e fizerem parte da visão de mundo da coletividade nos grupos.

Assim como as práticas de produção do trabalho, as manifestações culturais religiosas, os rituais dos ciclos do trabalho, gestos, rezas, ritos e mitos, fazem parte do calendário das tradições dos sujeitos do sertão que comemoram, referenciam e obedecem as regras sociais impostas pelas tradições, fazendo surgir, daí, às heranças culturais que dentre suas múltiplas expressões, tem-se a cultura popular, como fator preponderante nas relações sociais, na vida cotidiana do povo rural sertanejo.

Abordar um homem rural é antes de tudo considerar seus sentimentos, valores e preferências, tarefa que envolve um exercício subjetivo do olhar, vislumbrando a complexidade da experiência do mundo vivido dentro de uma visão descritiva da realidade. Esta abertura permite a percepção das pessoas em relação ao seu ambiente de vivência, considerando os saberes populares como fontes de conhecimentos.

Ao se tratar da análise da identidade dos sujeitos rurais, vislumbra-se a necessidade de considerarmos a percepção sobre a interferência das atividades produtivas e culturais no lugar e seu espaço vivido. Tuan (1980) revela que há uma relação afetiva deste com o indivíduo, marcada pelas suas experiências pessoais ligadas a valores e ao modo como percebe o meio ambiente. O sentimento de afeição que o autor conceitua de topofilia¹ aos lugares está ligado a este modo de perceber e sentir o lugar aqui preconizado pelo autor.

A abordagem do espaço vivido em que o sujeito está presente deve adotar este 'sentido de lugar', procurando investigar qual o seu significado para as pessoas locais. O resultado estará ligado a várias formas de ver o mundo, porém nenhuma corresponderá a uma verdade absoluta e com provável, uma vez que cada enxerga sob um determinado ângulo. Portanto, o conhecimento construído pelo agricultor rural não está restrito apenas a esfera social, abrange, porém, todo o seu contexto natural, vinculado às práticas das ações do trabalho e observação as mudanças e transformação dos elementos naturais. A terra, água e plantas são elementos essenciais para o espaço do trabalho do agricultor sertanejo. Brandão (1998) demonstra que o saber local das populações tradicionais, através dos ciclos do tempo e da relação com o meio ambiente permeada pelas práticas do trabalho possui lógicas próprias e que orientam os modos de vida.

É como se um grande relógio de sentimento e significado um desses complicados aparelhos de medida do tempo pregados no pulso vivo da cultura do bairro, com ponteiros que vão de segundos fugazes à medida

¹ O termo topofilia é definido por Yi-fun Tuan como o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. O autor também aborda a topofilia como ponto de vista das atitudes e dos valores envolvidos nas relações com o meio.

do passar dos anos de uma vida, estivesse sempre sob os olhos de todos. [...] espiando os sinais de vida natural à sua volta: á que lhes é dada e os envolve a que eles transformam com os seus gestos de trabalho, inscritos nos tempos em uma boa medida, (BRANDÃO, 1998, p.158).

Pessoas que vivem da plantação de arroz, feijão, milho e hortaliças, da colheita e do beneficiamento dos frutos do sertão e da pesca nos açudes locais na zona rural, aprenderam a cuidar da lavoura com seu pai, avós e tios. São ações dos homens e das mulheres delimitando e transformando o ambiente, fazendo com que possamos entender as inter-relações sociais que se entrelaçam, criam, modificam e re-criam as relações homem/natureza.

Compreender como o cenário é percebido pelos sujeitos plurais e como as ações dos sujeitos dependem ou alteram o cenário natural requer uma atenta observação nos pequenos indícios, muitas vezes, obscuros nas falas, nos gestos, nas impressões, nas aparências, que vão construindo as redes de significados das ações nas representações dos homens e das mulheres. É necessário utilizarmos da astúcia de um caçador que se apegam as pequenas pistas em suas investigações e constrói o todo. Só assim, podemos então delimitar os territórios em espaços em que se criam e se identificam. Em lugares que vão se constituindo nas paisagens, nas regiões, nos municípios, nas comunidades, nos grupos plurais que chegam, ficam, partem e fazem parte do imaginário e do habitar humano.

São as representações significativas que montam os dramas e fazem as tramas do cotidiano de homens e de mulheres com e entre o ambiente no constante viver, reviver e conviver na sociedade. Considero comportamento humano um aspecto fundamental que pode e deve ser observada na

construção do contexto social, sendo a memória a maior demarcação das interações e representações do imaginário pessoal e coletivo.

Apenas o homem possui [...] não só inteligência, como também consciência; não só necessidades, como também valores; não só temores, mas também senso moral; não só um passado, mas também uma história. Somente o homem, em suma, tem cultura, (GEERTZ, 1966, p.32).

É na memória em que a lembrança, a recordação, acha a morada a cada vez que contamos as vitórias, os fracassos e as ações cotidianas, enfim, as diversas e instigantes experiências em que revivemos e reconstruímos nossa biografia misturada sempre às outras tantas histórias de outros homens e de outras mulheres e dos outros seres da natureza. Fazendo o caminho de nossa representação no mundo e do mundo, ouvindo constantemente o *outro*. Ao propormos *ouvir o outro e a outra*, pretendemos estabelecer uma interação entre sujeitos portadores de histórias e de objetivos diferentes que podem, através da história de vida, narrar às tradições de gerações.

As histórias dos eixos centrais das comunidades e grupos e a história de cada um e uma, promovendo assim, um diálogo do passado e do presente repleto de cenas, cenários, sabores, sentimentos e práticas com a natureza, no vivido, no imaginado e das visões do mundo que habitamos. "O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes", (BENJAMIN, 1994, p.201).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expressões de vida e trabalho simbolizam as reflexões do presente entre as suposições e os saberes que organizam um mapa

contendo os caminhos e os desvios, nas informações que levam a uma interpretação que dependendo da escala, visualiza uma representação mais próxima possível da realidade do espaço vivido.

Ao considerarmos as experiências, ações, relações, o estar na natureza permeadas no cotidiano e o transformar do meio através das práticas do dia-a-dia, nos referimos à subjetividade entre as representações reais e idealizadas que pode revelar a realidade sob a perspectiva do outro, através do penetrar no cotidiano da vida na comunidade o que possibilita-nos demarcar o caminho que traduz uma descrição densa entre o viver, o dia a dia, a rotina diária e os eventos especiais.

Estes caminhos nos levam a uma compreensão das redes de significações do real entre os símbolos, os devaneios, as práticas de trabalho, as manifestações culturais, as crenças, as aptidões, os modos de viver, o perceber e o imaginar que são partilhados pelo indivíduo e com seu grupo social.

Portanto, para compreendermos a eficácia dos saberes populares na produção de trabalho desenvolvidos em coletividade nos espaços rurais, faz-se necessário incorporá-los no processo de escolarização formal dos sujeitos para que sua identidade seja percebida como um instrumento não apenas cultural, mas também, proporcionador das mudanças inovadoras que surgem constantemente no atual contexto social, político, cultural e educacional.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, César. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e Ensinar: três estudos de educação popular**. Campinas: Editora Papirus, 1988.

_____. Carlos Rodrigues. **Os caipiras de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense: 1986.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GEERTZ, Clifford. A Tradição para a Humanidade. In: Sol Tax (org.) **Panorama da Antropologia**. Rio de Janeiro, Fundo Cultural, 1966.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: Antônio Flávio Moreira e Tomaz T. da Silva (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NETO, José Paulo; CARVALHO. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

TUAN, Y. **Topofilia**. São Paulo: DIFEL, 1980.

CAPÍTULO 5

A CONCRETIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS DO CAMPO COMO UMA NOVA POLÍTICA: refletindo o PRONERA numa perspectiva paradigmática¹

Fabíola Andrade Pereira

Ao longo dos últimos 10 anos - período correspondente a meu ingresso no curso de Pedagogia na UNITINS - Universidade do Tocantins e a finalização do mestrado na UFPB - Universidade Federal da Paraíba - tenho vivenciado através da história e da própria literatura que a história da educação é hoje um repositório de muitas histórias, que dialeticamente interligadas e interagentes, são reunidas por um objeto complexo denominado "educação".

Na tentativa de buscar compreender a complexidade de uma parte dessa história, procuramos focar o objeto de nossa pesquisa - o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) - a partir de uma visão paradigmática, uma vez que o surgimento do referido Programa no

¹ Este trabalho é parte integrante da Dissertação de Mestrado da autora, intitulada de **A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E A CIDADANIA NO CAMPO: um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins**, elaborada sob a orientação do Professor Dr. Severino Bezerra da Silva.

cenário educacional brasileiro no final da década de 90, trouxe uma nova visão a cerca da Educação de Jovens e Adultos do campo no Brasil.

Com base nessas considerações, compreendemos que o PRONERA, ocasionou o avanço na proporção de uma cultura do direito de todos à educação de qualidade no meio rural. Isso significa que as inovações pedagógicas presentes neste orientam um novo modo de viver e de pensar as práticas educativas dos camponeses a partir de seu território.

Pensar o PRONERA como um *novo paradigma da Educação do Campo*, nos induziu a uma rápida incursão por alguns textos e artigos que discutem o conceito de paradigma, nos mostrando que este tomou uma dimensão popular a partir dos trabalhos de Thomas Kuhn (1922-1996), que, através de sua obra "A estrutura das revoluções científicas" (1962), mudaria profundamente as análises e as conclusões sobre a natureza epistemológica da ciência.

A noção de paradigma proposta pelo autor refere-se a estruturas e/ou compreensões do mundo, ou seja, uma nova maneira de ver a realidade. Trata-se de um conceito relativamente importante, que permite a compreensão não apenas da ciência, mas da própria vida em sociedade. Nesse sentido, Kuhn (1990, p. 109) afirma que,

Ao aprender um paradigma, o cientista adquire teoria, métodos e padrões conjuntamente, usualmente em uma mistura inextricável (sic). Portanto, quando os paradigmas mudam, usualmente há deslocamentos significantes nos critérios que determinam a legitimidade tanto dos problemas como das soluções propostas.

Assim, no que diz respeito ao debate nacional acerca das propostas sobre educação no campo brasileiro vemos a existência de um mosaico de iniciativas que acabam por desvelar um território pedagógico

fortemente marcado por tensões. Uma ampla perspectiva de políticas compensatórias de educação que não questionam as desigualdades sócio-territoriais convive com projetos educativos que aspiram fortalecer os movimentos sociais dos trabalhadores rurais para transformar as relações sociais no campo e também as relações campo/cidade.

A existência de projetos descontextualizados, que tendem a desarraigar o homem do campo, contrapostos a projetos que respeitam o modo de vida e a cultura da população que aí vive e trabalha, é constantemente debatida. Há quem privilegie a formação de mão-de-obra para o mercado, em resposta às necessidades da agricultura moderna (agronegócio), e quem se proponha a formar sujeitos sociais engajados em processos de mudança nos campos econômico, cultural e político. Na mesma medida, por um lado, há programas e projetos com o objetivo de educar com mais qualidade dentro do modelo escolar urbano e, por outro, há programas e projeto que reconhecem a especificidade e respeitam a diversidade do campo. Há, ainda, programas que pensam a educação *para* o campo e programas que se propõem a pensar a educação *com* os sujeitos do campo.

Essas diferentes concepções de educação *do/para* o campo podem se relacionar ao que Kuhn (1990) chamou de revolução científica: uma vez que nos possibilita entender a existência de divergentes concepções de educação, segundo ele, a decisão de aceitar um paradigma é sempre simultânea à decisão de aceitar o outro, de forma que o julgamento que leva à decisão envolve a comparação de ambos com a natureza e a comparação de um paradigma com o outro.

O PRONERA atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, de forma a propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento

das áreas de reforma agrária e, ainda, como um novo paradigma de Educação do Campo. Isso significa dizer que sua proposta busca contemplar, no currículo, os valores e os traços socioculturais das diversas populações que residem nos assentamentos rurais, cuja identidade coletiva está sendo construída nos processos de luta pela terra e pelos direitos sociais.

Esse perfil é convergente com a legislação educacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ambas emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esses dispositivos estimulam novas formas de gestão democrática e reconhecem a identidade singular e a diversidade do campo, concedendo às escolas autonomia institucional para elaborar propostas pedagógicas flexíveis e contextualizadas.

O “CAMPO” BRASILEIRO NO DEBATE EDUCACIONAL

A educação vai se colocando cada vez mais como uma das chaves indispensáveis para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, de modo às vezes inclusivo, por ser um caminho de crescimento para pessoas de todas as idades: crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse sentido, o resgate da importância da educação como processo formativo do ser humano tem se constituído como um movimento de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Nessa perspectiva, o “campo” brasileiro se configura como um celeiro de experiências educativas inovadoras, envolvendo organizações não-governamentais (ONG’s), poder público, movimentos sociais populares, entre outros, trazendo relevantes reflexões sobre o papel da escola

do campo em relação ao processo de inclusão social das pessoas e de construção de uma sociedade justa e sustentável.

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas do Campo constitui hoje um debate essencial. Sua compreensão e a construção do seu sentido têm avançado consideravelmente, uma vez que, nos dias atuais, vem conquistando espaço cada vez maior nas agendas locais, regionais e nacionais sobretudo, evidenciando sua relevância na esfera política devido à forte atuação do MST. Este, por sua vez, tem se ligado a outras instâncias dos movimentos sociais e camponeses, viabilizando reuniões, encontros e seminários que buscam refletir, entre outros assuntos, sobre a situação das escolas do campo e as propostas educacionais a elas destinadas.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, no estado de Goiás, nos dias 27 a 30 de junho de 1998, reuniu entidades como a CNBB, o MST, o UNICEF, a UnB e a UNESCO. Em conjunto, esses organismos assumiram o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais na formulação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população do campo, comprometendo-se com o registro, em cinco cadernos², de todas as discussões, pesquisas e experiências oriundas dos debates.

Nesse evento, fizeram-se presentes pesquisadores como Arroyo e Fernandes (1999), Benjamin e Caldart (2002) (2004), Calazans (1993), Molina (1999), Oliveira (2004), Souza (2006), Jesus (1999), Kolling (2002), Cerioli (2002), entre outros, os quais se constituíram em referências na discussão. Seus estudos e reflexões marcam um

² Os elementos presentes nas discussões e reflexões contidas nos cinco cadernos poderão ser encontradas de forma clara e sistematizada na dissertação da autora.

movimento que se materializa numa luta contínua pela concretização e valorização da educação do campo como uma nova política, que visa ao desenvolvimento de um projeto popular nacional que respeite o homem que vive no e do campo.

As discussões, reflexões e idéias geradas nos vários encontros, reuniões e seminários foram cuidadosamente condensadas, constituindo verdadeiras bandeiras de luta dos movimentos sociais organizados, que reafirmam a importância de consolidar uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo, ou seja, agricultores, extrativistas, criadores, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, quilombolas, seringueiros, entre outros sujeitos desse novo paradigma da educação do campo.

Para entendermos melhor essa premissa, convém esclarecer alguns aspectos que são fundamentais para o entendimento da questão sobre a qual nos propusemos refletir. Daremos prioridade nesse diálogo a duas dessas questões³. A primeira refere-se à distinção entre educação rural e Educação do/no Campo, e a segunda traz nossas reflexões acerca de alguns pressupostos utilizados na construção de uma política nacional de Educação no Campo.

MUDANÇA DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO RURAL E (RE) VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO BRASILEIRO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO

Na história da educação brasileira, as primeiras iniciativas de educação rural surgiram no final da década de 1910, quando os defensores da ordem social, unidos às oligarquias rurais e industriais

³ A discussão na íntegra sobre este assunto poderá ser encontrada na dissertação da autora.

da época, começaram a demonstrar interesse pelos problemas educacionais.

Na década de 1920, observou-se um grande inchaço nas cidades, com a migração rural-urbana tornando-se uma constante ameaça à questão social mobilizando políticos e educadores em prol de uma única causa. Segundo Paiva (2006, p. 137),

[...] era preciso conter a migração e um dos instrumentos para fixar o homem no 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.

A fixação do homem na terra era objetivo de parcas políticas educacionais, orientadas por concepções teóricas denominadas "ruralismo pedagógico", que, naquele momento, evidenciavam a necessidade de se construir uma escola rural voltada aos interesses da região. Configurava-se, portanto, "uma tentativa de fazer o homem do campo entender o sentido rural da civilização brasileira e de reforçar seus valores, a fim de prendê-lo na terra" (PAIVA, 2006, p. 137).

Nas décadas posteriores, começam a surgir alguns movimentos decorrentes do denominado "entusiasmo pela educação". Tais movimentos, por sua vez, irão se refletir nas ações governamentais e nas políticas públicas, uma vez que a direção destas é partilhada por governo e educadores, dentre os quais Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, pioneiros na proposição da criação de um sistema educacional no país.

O lançamento das campanhas destinadas à alfabetização de jovens e adultos, bem como os Programas de Educação Popular (1945 e 1960), cuja grande maioria apresentava características assistencialistas (Projeto

Aldeia Rural/1945 e Serviço Rural/1955), mostrou-se demasiadamente preconceituoso, rotulando o adulto analfabeto como um elemento desajustado, inculto, atrasado, ou seja, o "analfabetismo era visto como causa e não como feito do escasso desenvolvimento brasileiro" (CUNHA, 1999, p. 12).

Em contrapartida, outros movimentos, por sua vez, apresentaram iniciativas especificamente voltadas à população rural, como as escolas radiofônicas organizadas pelo Movimento de Educação de Base (MEB), que, por uma forte influência advinda da pedagogia de Paulo Freire, preconizava uma concepção de educação voltada para libertação. Freire buscava, através de sua pedagogia, um novo entendimento acerca da relação entre os problemas educacionais e a problemática social da época. Assim, afirmava que era preciso que o processo educativo interferisse na estrutura social produtora do analfabetismo. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura, de forma que a alfabetização e a educação de base dos adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade. Desse modo, Paulo Freire reconhece no processo de alfabetização a possibilidade da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Nesse sentido, sua pedagogia se apresenta como formadora e como impedimento da massificação dos indivíduos, conduzindo para a liberdade através do diálogo.

Freire, portanto, concebia o educando como sujeito da sua aprendizagem, propondo uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo.

Após o golpe de 1964, os grupos populares que atuavam na alfabetização de adultos na cidade e no campo foram reprimidos. Os governos militares passaram a controlar as iniciativas, passando a

substituí-las pelo MOBREAL, que, desacreditado nos meios políticos e educacionais, foi extinto em 1985, com o processo de redemocratização do país.

No final da década de 1970, a discussão acerca da educação rural volta a entrar em cena, quando, segundo Di Pierro e Andrade (2005, p. 6), o

Plano Setorial de Educação e Cultura do governo federal brasileiro se propõe a dar prioridade às populações carentes do meio rural e das periferias urbanas rurais, visando corrigir, pela indução governamental, os problemas sociais gerados pelo desenvolvimento econômico.

Destacam-se, nesse período, experiências como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural (EDURURAL), que, segundo Palmeira (1990 *apud* DI PIERRO; ANDRADE, 2005, p.06) "fracassaram devido ao descomprometimento com a extensão às áreas rurais do ensino de 1º grau completo". Por outro lado, alguns grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas.

Como segunda linha política, esses programas afirmavam o apoio às experiências locais que pudessem ser enquadradas como ações educativas de conteúdo não formal. Os programas especiais PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural) e PRODASEC (Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais) para as populações carentes urbanas e rurais financiados pelo Ministério da Educação no início da década de 1980, destinavam-

se ao atendimento de populações carentes do meio rural e de periferias urbanas, na linha educação-produção.

Pode-se afirmar que o lugar da educação rural no processo de formação social brasileira articulou-se a um projeto de modernização conservadora, que visava subordinar o homem do campo ao modelo de urbanização-industrialização implementado no país. Tinha igualmente o objetivo de regular as relações sociais de produção no campo aos moldes do capitalismo, ou seja, adaptar a população rural aos preceitos da cultura dominante.

O percurso histórico da educação brasileira evidencia que o projeto educativo vislumbra uma concepção de educação do campo que se propõe a constituir um “novo” homem do campo segundo novos preceitos, de maneira que sua cultura, suas formas organizacionais e suas representações sociais sejam consideradas e respeitadas.

Assim, pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação numa perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações, o que está diretamente relacionado a uma educação de valores. A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os meios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir, nas novas gerações, o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas. Nesse sentido, essa concepção de educação ajuda a conformar um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão da história. A educação do campo precisa ser a expressão e o movimento da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO DE VOLTA À PAUTA DO DEBATE POLÍTICO PEDAGÓGICO

Na atualidade, as reflexões que se realizam em torno das transformações educativas reforçam a importância de se dar mais visibilidade à educação para a população rural, hoje conhecida no Brasil sob a denominação de Educação do Campo, cuja concepção incorpora uma realidade histórica variada, englobando as mais diversas práticas da vida campestre. Essa modalidade educacional expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja *no campo* e *do campo*, como especifica Caldart (2002, p. 26): “[...] *No*: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A Educação *do* e *no* Campo surge a partir da forte presença dos movimentos sociais nas lutas pela garantia do direito à educação, constituindo, portanto, um conceito que deve ser pensado a partir da ação desses movimentos. Destarte, a concepção de campo que destacamos tem como objetivo a valorização dos trabalhadores rurais, o respeito aos laços e valores culturais relacionados à vida na terra.

Assim, os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações das pessoas entre si e das pessoas com a natureza e com todos os seres dos diversos ecossistemas. Além disso, tem como objetivo levar em conta a sustentabilidade agrícola, agrária, ambiental, econômica, social, política e cultural.

A história da Educação do Campo é composta por variadas e ricas experiências educativas que, na sua grande maioria, foram implementadas fora do âmbito governamental. Essas práticas pedagógicas, por sua vez, contam com o apoio de diversas organizações, movimentos, partidos políticos, e outras entidades que contribuem para a construção de uma nova escola no campo, um espaço onde o projeto de desenvolvimento para o campo ocupe um lugar de destaque.

Por outro lado, sabe-se que o reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente, inovador e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁴. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos.

Essas iniciativas traduzem um novo olhar sobre as possibilidades que o espaço rural apresenta, rompendo de vez com a concepção preconceituosa que desvaloriza o trabalho e a cultura do campo e favorece o êxodo rural. Dessa forma, a concepção ainda predominante de que o campo é ainda um lugar prosaico do atraso, onde vivem os "jecas-tatu", reduz o campo a um lugar inerte, inferior, sem futuro. E esse estereótipo reproduz uma imagem depreciativa que corresponde a uma oferta de educação pública restrita, compensatória e de baixa qualidade, mas do que a oferecida para a cidade.

Evidentemente, essa prática serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais que respeitassem os modos de viver,

pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, o que historicamente se tem oferecido é uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra.

Assim, para se reconstruir uma nova visão, é necessário entender o campo como

[...] território social, cultural, dinâmico, como um lugar de produção de vida, de trabalho, de cultura, saberes e valores [...] De produção de solidariedades e identidades culturais. De formação de sujeitos humanos. O campo como espaço pedagógico [...] (ARROYO *apud* SOUSA, 2006, p. 10).

É preciso, acima de tudo, pôr em pauta e discutir o "[...] campo como espaço de vida e resistência que contempla o '*modus vivendi*' do homem do campo, um '*ethos*' (DI PIERRO e ANDRADE, 2005, p. 14). Nesse sentido, Fernandes (2002, p.97) afirma que:

A educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra onde pisa melhor ainda desde sua realidade.

Essa concepção preconiza um novo jeito de construir um projeto de educação, pois a educação do campo é maior que a escola, ela está presente no movimento e na organização do povo. Assim, nesse novo paradigma da educação do campo, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e

⁴ Resolução CNE/CEB Nº. 1, de 03/04/2002.

produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola.

Sob essa nova perspectiva, urge a luta por uma educação do campo cujo papel principal seja construir um projeto gestado a partir dos camponeses, feito com a participação deles e não para eles. Isso quer dizer pensar uma educação que recupere os interesses sociais, políticos e culturais dos camponeses em função de sua realidade.

A educação do campo que é essencialmente dialógica surge como um novo elemento, evidenciando, assim, uma nova concepção de educação que “[...] legitima na sua existência a pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e por isso mesmo educativo” (CALDART, 2004, p. 21). A teoria da ação dialógica está embasada na colaboração, na organização e na síntese cultural, o que significa combater a manipulação através da liderança revolucionária, tendo como compromisso a libertação das massas oprimidas.

Assim, é necessário unir para libertar, conscientizando as pessoas da ideologia opressora, motivando-as a transformar as realidades a partir da união e da organização, instaurando o aprendizado da pronúncia do mundo, onde o povo diz sua palavra. Nessa teoria, a organização não pode ser autoritária, deve ser aprendida, por se tratar de um momento pedagógico em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado, buscando, assim, instaurar a transformação da realidade que os mediatiza. A esse respeito, declara Freire (1987, p. 69): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Portanto, essa visão de vida do campo pode ser construída a partir da luta pela terra protagonizada pelos sem-terra, camponeses,

quilombolas, povos indígenas, entre outros. Foram eles que, com suas formas de luta e resistência, conquistaram a esperança, construíram essa realidade (FERNANDES, 2002).

BREVES CONSIDERAÇÕES

Ao longo do percurso deste trabalho, buscamos não só configurar as idéias que nortearam nossa pesquisa, mas sobretudo, evidenciar que as experiências concretas realizadas no campo da educação incluem diversas ações que envolvem os mais variados sujeitos sociais, sendo, portanto, resultantes de um diálogo entre os aprendizados adquiridos nas diferentes experiências, os saberes populares e os conhecimentos sistematizados que vêm sendo construídos social e cooperativamente.

A experiência vivenciada através desta pesquisa nos mostrou que na segunda metade da década 90, há uma pluralidade de ações que preocupadas com os elevados índices de analfabetismo de jovens e adultos em todo o país realizam-se e são desenvolvidas em parceria com diferentes atores e diversos grupos sociais. A exemplo, do PRONERA que envolve ações de alfabetização de jovens e adultos dos assentamentos; elevação da escolaridade e a formação continuada de educadores(as) que atuam no ensino fundamental de crianças, jovens e adultos, e a formação técnico-profissional adequados ao contexto sociocultural do campo.

Com base nas nossas observações, percebemos que os movimentos sociais do campo impulsionaram a **EPJA**, enquanto demanda social, a construir uma nova prática alfabetizadora. Trata-se de uma alfabetização agora vinculada com as necessidades e os desafios da luta pela reforma agrária, bem como por transformações sociais mais amplas em nosso país.

Portanto, esse novo paradigma de ensino-aprendizagem tem buscado, acima de tudo, valorizar a cultura e o cotidiano rural de crianças, jovens e adultos, na tentativa de capacitá-los a (re)construírem suas identidades, fincarem raízes e reconhecerem o campo como seu lugar de vida e trabalho. Assim, as políticas contemporâneas para EPJA têm sido tecidas através de práticas educativas que ao longo dos tempos vêm sendo reinventadas e consolidadas das mais variadas formas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. V. 2. Brasília: 1999.
- BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo**. V. 3. Brasília: 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. V. 4. Brasília, 2002.
- CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar J. (org.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Coleção por uma Educação do

- Campo. V. 4. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Márcia Regina. **PRONERA: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLO, Paulo Ricardo (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Coleção por uma Educação do Campo. Vol. 4. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KOLLING, Edgar; NERY, Israel; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação básica do campo**. V. 1. Brasília: 1999.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLO, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. V. 4. Brasília: 2002.
- PAIVA, Anilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- PEREIRA, Fabíola Andrade. **A Educação de Pessoas Jovens e Adultos e a cidadania no campo: um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins**. / Fabíola Andrade Pereira. – João Pessoa, 2008. Dissertação de Mestrado.
- As revoluções científicas de Thomas Kuhn (1922-1996). Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/textos_complementares/Kuhn.pdf> acessado em 20 de outubro de 2007.

II Conferência Nacional por uma Educação no Campo (11/08/2004). **Declaração final (Versão Plenária) Por Uma Política Pública de Educação do Campo.** Disponível em <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=235>, acessado em 24 de novembro de 2007.

CAPÍTULO 6

MULHERES PRISIONEIRAS DE JOÃO PESSOA - PB: quem são e como se revelam as suas biografias de aprendizagens?

Helen Halinne Rodrigues de Lucena

Madalena, uma das 211 mulheres presas no Presídio Feminino da cidade de João Pessoa, narrando a sua trajetória de vida comentou:

Tenho 40 anos de idade e eu acho que eu nunca estudei não... Eu não me lembro ter estudado não. Lembro que eu fumei um baseado com 10 anos, mas que estudei não. [...] **Eu sou louca ainda pra aprender. Louca, louca, louca!** [...]. Eita! Eu começo hoje a estudar! É hoje. Tu acha que eu aprendo ainda? Ou mulher, eu queria tanto aprender [...]. Olhe, no dia que eu aprender a ler. Eu vou criar um louvor e vou fazer uma carta bem bonita pro juiz. O que eu tenho mais vontade é de fazer a minha carta.

Com direitos assegurados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1949 e pela Constituição Federal brasileira de 1988, e reunindo as características que as convertem em um dos segmentos alvo das propostas educativas da Educação de Jovens e Adultos - EJA,

a academia pouco sabe sobre as trajetórias de vidas dessas mulheres: suas aprendizagens, nem sempre conduzidas segundo as normas e regras impostas por uma sociedade desigual e discriminante; como elas produzem suas existências, quais são os seus desejos e expectativas e que projetos de vidas manifestam.

Esta ausência inspirou este artigo, que objetiva relatar as aprendizagens das mulheres encarceradas, aprendizagens estas vivenciadas em contextos formais (como a escola e demais instituições com intencionalidade educativa) e em contextos não-formais e informais (espaços não institucionalizados e auto-organizados), e por elas consideradas como as mais marcantes para compor as suas biografias, inclusive as relacionadas com a negação do direito a educação.

O enfoque teórico baseou-se, fundamentalmente, ainda que não exclusivamente, nas idéias de Alheit e Dausien, (1996, 2000, 2007), através do conceito de *biograficidad*, uma abordagem teórico-metodológica que analisa na teoria e na prática o conteúdo da aprendizagem ao longo da vida no interior das biografias individuais: os processos de aprendizagem e de formação das biografias dentro de estruturas sociais e de contextos culturais de significação onde os sujeitos se inserem.

O interesse dessa perspectiva teórico-metodológica é o de favorecer a compreensão acerca da complexidade que se tornou à administração da própria vida com o transcurso da modernidade (ALHEIT e DAUSIEN, 2007), o qual, embora tenha trazido por um lado, riscos sociais aos sujeitos, fez emergir, por outro, novas estratégias para seus enfrentamentos, acarretando em "*sorprendentes capacidades creativas de (re)construcción*" das biografias (ALHEIT, 1994; DAUSIEN, 1996; KADE & SEITTER, 1996, *apud*, ALHEIT & DAUSIEN, 2007).

Assume-se como premissa que os processos de aprendizagens ocorridos no âmbito da educação formal, informal ou não formal, voltados para a aquisição de cidadania e emancipação, guardam estreitos laços com Educação de Jovens e Adultos, favorecendo o alargamento do discurso sobre a educação num sentido mais amplo, compreendida através do conceito de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida. A ideia da educação vista como um processo ao longo da vida e voltada para "uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, [...] da sua capacidade de discernir e agir" (DELORS, 1999, p.106), reforça a ideia de que as aprendizagens, mesmo aquelas ocorridas em espaços não favoráveis como são os cárceres, possibilitam abertura de 'janelas' de oportunidades para as pessoas, principalmente nas vivências de novas sociabilidades: aquisição de novos reconhecimentos e identidades.

Os "atos de falas" (SEARLE, 2001) das mulheres que fundamentaram as análises deste texto foram obtidos através de entrevistas coletadas no presídio, tendo-se como categorias de análise: *biografia e família*, *biografia e trabalho* e *biografia e escola*.

Na categoria "biografia e família, buscou-se compreender, os arranjos familiares em que se deram os desenvolvimentos das suas aprendizagens biográficas: a construção das sociabilidades e das subjetividades dessas mulheres. Na "biografia e trabalho", foram enfocadas as implicações das aprendizagens biográficas das entrevistadas (em contextos formais, não-formais, ou informais) na estruturação das suas experiências profissionais ao longo da vida. A categoria "biografia e escola, propiciou a análise das experiências educativas e/ou de aprendizagens vividas (ou não vividas) em contextos escolares e as suas implicações na construção das biografias.

Além da aplicação da entrevista para organizar as biografias, utilizou-se um questionário para montar a caracterização da população de mulheres que se encontrava encarcerada no período da coleta de dados. Dessa totalidade foram selecionadas cinco mulheres, de forma intencional, para narrarem suas trajetórias biográficas.

AS MULHERES E A SUA INCLUSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As transformações ocorridas no mundo depois dos anos de 1970, repercutindo na vida social e nas experiências objetivas e subjetivas dos indivíduos, propiciou a revisão de políticas educacionais voltadas para as populações jovens e adultas, que se encontravam excluídas ou em risco de exclusão devido a sua situação de escolaridade.

Com razão, as grandes Conferências educacionais ocorrida no final do Século XX, transformando a questão educativa em uma questão política, propiciou o surgimento e a defesa de lógicas e propostas inovadoras com vistas equilibrar o desequilíbrios provocadores de desigualdades e exclusões. Os novos enfoques teóricos e políticos sobre direitos de cidadania renovaram de forma ampliada as concepções de educação como direito do cidadão/cidadã e dever do Estado. A educação deixa de ser vista como um direito restrito de certos segmentos populacionais para se tornar um direito universal das populações, reorganizando as agendas políticas e as concepções acadêmicas do mundo globalizado.

Na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em 1997, o conceito de Educação ao longo da Vida, como direito das pessoas independente da sua condição e posição no mundo, ganha destaque. A responsabilidade do Estado,

como entidade legítima para assegurar o direito de educação a todos, particularmente para os grupos menos privilegiados da sociedade, nos quais se incluem as mulheres pobres, foi cobrada e posta como uma exigência democrática. A perspectiva da educação/aprendizagem ao longo da vida, baseada nas aprendizagens adquiridas pelos sujeitos a partir de suas experiências de vida, passou a ser defendida como mecanismo capaz de oferecer aos mesmos, oportunidades de conduzir os seus próprios destinos, bem como de reorganizar, quando necessário, os seus ritmos de vida (DELORS, 1999, p.105).

A TEORIA DA BIOGRAFICIDAD E AS MULHERES NA CONTEMPORANEIDADE

Segundo Alheit e Dausien (2007), a *biograficidad* ajuda aos indivíduos reconstruírem ao mesmo tempo, “[...] *su historia respectiva como mujer o como hombre (en un determinado contexto social y del mundo de vida)*” (ALHEIT & DAUSIEN, 2007, p.35). Estes autores compreendem que os sujeitos além de construírem suas biografias individuais, também produzem protótipos para as suas biografias de gênero, ou seja, produzem eles mesmos “[...] *las prescripciones del mundo de vida para las reglas «masculinas» y «femeninas» de la acción biográfica*”, o que implica dizer que também podem mudá-las. (DAUSIEN, 2007, apud, ALHEIT & DAUSIEN, 2007).

Para analisar, por exemplo, os novos modos de divisão sexual do trabalho na contemporaneidade, através de paradigmas biográficos, e argumentar as suas reflexões teóricas, Dausien (1996) considerou necessário partir da seguinte pergunta: qual o peso da questão profissional (formação, profissão, carreira, condições de existência) e da

questão familiar (relações, filhos, sexualidade, projeto familiar) para os planos de vida de uma mulher?

Numa tentativa de resposta, a autora apresentou quatro modelos de vida das mulheres, que muito se encaixam à realidade brasileira: o primeiro deles foi chamado de **"Vida pela metade"**, o qual decorre da opção pela família, em detrimento da profissão; o segundo ela chamou de **"Vida dupla"**, pois através dele às mulheres buscam - sob duras penas, a conciliação dos dois aspectos da estrutura social: família e trabalho; o terceiro modelo denominou de **"Vida descontínua"**, por ser cada vez mais comum entre as mulheres ter que interromper a vida profissional para se ter um filho, ou abdicar da carreira para acompanhar um cônjuge que mudou o local de trabalho, por exemplo; o quarto e último modelo, ela chamou de **"Vida não-vivida"**: corresponde à vida daquelas mulheres que se sacrificam pelos outros e não conseguem conquistar sua autonomia (DAUSIEN, 1996, *apud*, LISBOA, 2006).

Estes são, portanto, alguns exemplos que levaram a autora a afirmar que as trajetórias de vida das mulheres são bem mais complexas que as dos homens.

O processo de escolarização, como uma das formas de sociabilidade - é também um dos principais aspectos impulsionadores das transformações biográficas operadas nas últimas décadas e a aquisição de aprendizagens em contextos escolares é considerada, a principal provedora da superação das desigualdades entre os sexos, sendo cada vez maior a presença das mulheres nos processos de escolarização, ocasionando uma reconfiguração significativa em suas trajetórias de vida.

Todavia, não se pode esquecer que a ampliação das oportunidades educacionais para as mulheres é algo muito recente, o que significa

dizer que o lugar da educação na construção de suas biografias pode ser muito restrito, ainda que ela (a educação) se compreenda como principal meio de ascensão social da mulher. A escola sendo um espaço de oportunidades reais de aquisição das aspirações dos sujeitos também se constitui como ambiente propício de produção e reprodução das desigualdades (de gênero, classe, raça e idade), e com isso, limita a construção de um projeto social mais humano e igualitário.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS APRISIONADAS NO BRASIL: REPERCUSSÃO NO CAMPO POLÍTICO E NO DISCURSO ACADÊMICO

O ano de 2006 é aqui ilustrado como o de surgimento de uma série de iniciativas por parte das instituições da Educação e da Administração Penitenciária, articuladas em torno do Projeto: "Educando para a Liberdade", com objetivos voltados para a garantia, ampliação e fortalecimento das atividades educativas nos contextos penitenciários. Este projeto propiciou a realização de inúmeras atividades no âmbito da organização da Educação nas Prisões, entre as quais: a realização de seminários regionais para discutir a proposta educativa dos presídios e construir as diretrizes da educação prisional; a alteração da Lei de Execução Penal - prevendo a redução da pena para quem estuda na prisão; o financiamento de projetos junto aos Sistemas Estaduais; o fortalecimento das relações entre esses sistemas e os órgãos federais - visando à minimização das barreiras burocráticas para a promoção de uma educação de qualidade nesses contextos.

Neste projeto, a Educação foi justificada, não exclusivamente, como instrumento de reabilitação, (mesmo que se contribua para ela), mas pela oportunidade de garantir ao/a aprisionado/a reconciliação com

o ato de aprender (MAYER, 2006), e, conseqüentemente, de melhorar a qualidade de vida no seu atual contexto de vida, confluindo com as recentes orientações colocada nas pautas dos documentos internacionais e nacionais relacionados com a EJA.

Para Mayer (2006, p.22), a educação nos presídios não deve se restringir unicamente ao ensino, mas ser primordialmente, “[...] uma oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade e entendam as causas e conseqüências dos atos que os levaram à prisão”. No seu entender, isso só é possível se a educação oferecida nesses contextos se constituir de:

[...] momentos de aprendizagem, de experiências bem-sucedidas, de encontros que não sejam relações de força, momentos de reconstrução da própria história, espaços para expressar emoção e realizar projetos (MAYER, 2006, p.03).

É a isso que ele denomina de aprendizagem/educação ao longo da vida na prisão. A literatura acadêmica brasileira sobre a relação mulher e prisão, por sua vez, é ainda muito limitada, sobretudo tratando-se dos processos e das práticas educativas. Os poucos estudos existentes nas áreas das ciências sociais são tentativas de explicar as ações criminosas das mulheres devido às situações de pobreza e de exclusão, ou devido às causas relacionadas aos fatores biológicos e psicológicos: desregulamentos hormonais, complexos, neuroses e manias [...] (CUNHA, 2006, p.04), fatores que marcam os papéis sociais exercidos pelos gêneros na contemporaneidade.

No banco de teses da CAPES, entre teses e dissertações defendidas no período de 1987 a 2008, existem apenas 122 produções nas diversas áreas do conhecimento. A maioria dos trabalhos encontrados sobre o tema na área

da educação apresentou reflexões sobre os significados das ações educativas dentro dos presídios femininos, discutindo tanto as implicações de tais ações na vida das encarceradas no contexto da prisão, como as potencialidades das ações educativas para as suas reintegrações na sociedade.

Nos periódicos, Revista Brasileira de Educação e Revista Educação & Pesquisa (2005, 2006 e 2007), conforme um levantamento que fizemos, o assunto da mulher, prisão e aprendizagens era pouco discutido, existindo apenas único artigo em cada uma delas. Na Revista Brasileira de Educação, o autor¹ apresenta uma discussão sobre as condições da educação prisional na Europa, concluindo que a educação no cárcere favorece aos presos a compreensão dos sentidos e significados de suas atitudes criminosas do passado, dando-lhes as possibilidades de ressignificá-las na perspectiva de uma mudança. O artigo presente na revista “Educação & Pesquisa” denomina-se “Narrativas sobre a privação de liberdade e o desenvolvimento do *self* adolescente” (OLIVEIRA & VIEIRA, 2006). Nele, se defende a ideia de que as narrativas, nesse processo de privação, são muito importantes por servirem como instrumento de organização da experiência subjetiva e social, conseqüentemente, da vida mental (BAMBERG, 2004A; 2004B; CHANDLER, 2000; BRUNER, 1997, *apud*, OLIVEIRA & VIEIRA, 2006).

Esta revisão do estado da arte brasileira permitiu comprovar a existência de uma enorme lacuna no que diz respeito à abordagem do tema da criminalidade, ou de temáticas afins, na área da educação, confirmando a necessidade de se ampliar estudos sobre a temática, sobretudo aquelas envolvendo os conhecimentos sobre os processos que permitem novas construções biográficas das encarceradas com foco nos processos educativos.

¹ RANGEL, Hugo. Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

O PERFIL DAS MULHERES ENCARCERADAS DE JOÃO PESSOA - PB

No ano de 2006, em um levantamento realizado nos prontuários das encarceradas no presídio feminino de João Pessoa, registrava-se um total de 128 encarceradas. Aproximadamente 45% delas tinham entre 18 a 29 anos e somente 12% tinha entre 46 e mais de 60 anos. Esses dados sobre a faixa etária dessas mulheres nos permitem julgar que a análise da relação juventude e criminalidade não é tarefa das mais difíceis, uma vez que na contemporaneidade os conflitos e a desesperança vivenciados pelos jovens, e de modo especial por mulheres jovens, podem servir como justificativas para as experiências de risco ligadas ao alcoolismo, drogas, violência, etc., fenômenos considerados condutores para o "mundo do crime".

O documento da UNESCO (2000), elaborado na V CONFINTEA, apresenta uma área temática, intitulada: "EDUCACION E JOVENES: un reto permanente en nuevos desafios" (BRUSA, 2000), reconhecendo o jovem como um ator social que deve ser identificado em suas particularidades, necessidades, diversidades e realidades próprias, diferente dos adultos. Também foram reconhecidos, no âmbito das discussões dessa temática, os problemas que eles enfrentam (o fracasso escolar, a inserção no trabalho nas mais precárias condições, gravidez indesejada no período da adolescência, violência familiar, etc.) na luta pelo ingresso à fase adulta, e conseqüentemente à fase de independência econômica, resultando em baixa-estima e em conflitos interiores que podem impulsionar condutas perigosas, algumas delas associadas à criminalidade.

Em relação à raça/cor, o mesmo levantamento registrou que cerca de 75,8% se dizia parda, 17,2% preta e apenas 7% branca. As

pequenas nuances entre as cores das mulheres autodenominadas negras e pardas, reforçam a constatação da existência de relação entre sexo, cor e violência. São as mulheres negras aquelas que, geralmente, são as mais expostas à miséria, à pobreza, à violência, ao analfabetismo; as mais expostas à precariedade de atendimento nos serviços assistenciais, educacionais e de saúde.

Quanto ao estado civil, a grande maioria 77, 3%, se disse solteira. As casadas, divorciadas e "amigadas", somaram, ao todo, 22,7%. Mais da metade das encarceradas, 52%, embora residissem na Capital quando ocorreu a prisão, era natural de outros estados ou municípios, indicando a presença do fenômeno da migração na trajetória de vida dessas mulheres.

Quanto à ocupação, 45,3% dessas pessoas estavam registradas como domésticas. As demais, 64,7%, tinham registros de trabalhos braçais, babás, faxineiras, garçonetes, etc., ou apenas estudavam antes de serem presas. Essas ocupações, sem vínculos empregatícios e vistos como precárias e inseguras, denotam a histórica dificuldade das mulheres de conseguirem adentrar no mercado de trabalho formal por diversos motivos, alguns associados à problemática da desigualdade de gênero.

Finalmente, no assunto escolaridade o levantamento revelou que apenas 15,6%, se disseram analfabetas. Em compensação cerca de 51,6% do total de encarceradas registradas não tinha sequer o ensino fundamental completo. Em seu conjunto, 5,5% tinha o ensino fundamental completo, 4,6% o ensino médio completo e/ou incompleto e apenas 4,7% cursou ou estava cursando o ensino superior, sendo 0,8% Incompleto e 3,9% completo.

Os dados também revelaram que a maioria, embora tenham tido acesso à escola e até chegado a frequentá-la por alguns anos, *algo não*

lhes permitiu permanecer. Até aqui a nossa hipótese é a de que este “algo” tenha a ver com as já conhecidas justificativas da evasão, especialmente quando se trata de evasão de mulheres, devido a não permissão dos pais de freqüentarem a escola; às obrigações domésticas; ao tradicional medo dos pais de que as suas filhas se “desencaminhassem”; à falta de condições financeiras para estudar (sem material didático, roupa, sandália, etc.); à necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar; e os declarados desinteresses, entre outros motivos.

BIOGRAFIAS DE APRENDIZAGENS DAS MULHERES ENCARCERADAS

Do conjunto das 211 mulheres encarceradas no Instituto de Recuperação Feminina no ano de 2008, foram selecionadas cinco para narrarem as suas trajetórias de vida - as aprendizagens biográficas. Para a análise dessas trajetórias, focalizamos os aspectos relacionados à “família”, “trabalho” e “escola”, considerados por nós, lócus privilegiados, onde supostamente se dão os mais intensos processos de experiências, sejam eles, aqueles vividos ou os não vividos.

As narrativas reforçaram tanto a constatação anterior sobre a baixa escolaridade dessas pessoas, como sobre os tipos de trabalho: precários, inseguros e de baixo prestígio social. As ações delituosas variaram segundo as idades: as mais jovens praticaram assalto à mão armada e homicídio e as demais furtos ou transporte de drogas. Essas características, mesmo concentradas em uma pequena amostra, propiciaram uma visão genérica sobre as condições de vida e de trabalho das demais encarceradas, considerando as semelhanças de características presentes nas circunstâncias das vivências sociais, políticas, econômicas, culturais e educativas desse conjunto de mulheres.

No eixo *família*, as ausências do pai e/ou da mãe marcaram as vidas dessas mulheres, influenciando as trajetórias de vida. Quase todas não conheceram seu pai por morte ou abandono. Mas a grande ausência centrou-se na figura da mãe, parecendo ter sido preponderante para a vida dessas mulheres terem seguido rumos diferentes dos quais desejavam.

Eu não tenho nem família, não tem nem por onde ninguém se lembrar mais de mim. Olha, minha mãe ela, eu tava com 9, 10 anos quando ela fugiu. Ela disse a vizinha: “fique com minha filha ai que eu venho já!”. Foi, e até hoje...! [...] Eu vivi mais na rua eu. Meu pai eu nunca nem vi não, [...] (MADALENA, 40 anos).

Neste caso a ausência da mãe demonstra as possibilidades do não-vivido na construção de biografias de aprendizagens. Assim, as disposições e/ou as possibilidades de aprendizagens das pessoas que não vivenciam experiências desejadas, mas que as consideram importantes para os direcionamentos de suas biografias, também estão abertas. Aliás, mais do que disposições e possibilidades de aprendizagens, Alheit e Dausien (2007) compreendem que a não negação de uma realidade contraditória durante uma narrativa significa, que o “saber de fundo biográfico” permanece reflexivamente disponível para a tomada de ações, eles alegam que *“Con ello surge un potencial de acción: la posibilidad para «procesos de aprendizaje que permitan transiciones» (Alheit 1993b) y modificaciones de la propia biografía”* (ALHEIT E DAUSIEN, 2007, p.47).

Fora as ausências familiares, haviam os excessos e as situações de constantes mutabilidades: excesso de parentes convivendo numa mesma casa sob a proteção da avó, mãe solteiras cuidando dos filhos dentro do próprio ambiente de trabalho, mães viúvas migradas de outras cidades; etc.

Todos esses acontecimentos e processos foram narrados pelas entrevistadas e considerados como preponderantes para a aquisição e a assimilação das aprendizagens e para a condução da vida, concretizando os processos de “aprendizagens implícitas²” e biográficas³, defendidos por Alheit e Dausien (2007).

Nas aprendizagens implícitas a ênfase é dada à apropriação subjetiva da aprendizagem adquirida através das experiências vividas no interior ou no exterior das instituições, como a família, por exemplo. Já no segundo, esta apropriação ocorre na comunicação e na interação com os outros, ou seja, na relação com um contexto social, não se desenvolvendo. É a chamada “aprendizagem biográfica”.

É possível que as experiências de socialização não-vividas no âmbito da família e o potencial de ação do “saber de fundo biográfico” favorecido, tenham direcionado as suas biografias para mundos de vida ligados ao crime. Neste sentido, o caráter não emancipatório deste potencial de ação nas biografias das encarceradas, saiu reforçado.

O eixo *trabalho* mostrou que a inserção precária no mundo de trabalho foi o fato que mais se destacou nas narrativas biográficas. Em todos os casos narrados, prevaleceram experiências de trabalhos considerados de baixa valorização social: trabalhos realizados sem nenhuma proteção social, altas cargas horárias e rendimentos baixos. Estas experiências pareciam reproduções

2 Se trata aquí de la formación de estructuras superordenadas y generativas de la acción y del saber, que, según las opciones teóricas, pueden ser interpretadas como estructuras de adquisición y de desarrollo de las «disposiciones de aprendizaje» (FIELD, 2000), estructuras cognitivas en el sentido de Piaget, «sistema emocional de orientación» (MADER, 1997), formación del habitus (BOURDIEU, 1987) o construcción del sistema de referencias del sí y del mundo (MAROTZKI, 1990). (ALHEIT e DAUSIEN, 2007, p.27).

3 El aprendizaje biográfico está ligado a los mundos de vida, que bajo ciertas condiciones pueden ser igualmente analizados como «ambientes» o «medios» de aprendizaje. Las nociones de aprendizaje experiencial, de aprendizaje en el mundo de vida o de aprendizaje contextual dan cuenta de este aspecto del Lifelong Learning, a saber, cómo se relaciona la atención respecto de la asociación y la configuración de los ambientes de aprendizaje (DOHMEN, 1998, apud, ALHEIT E DAUSIEN, 2007, p.27).

daquelas já vivenciadas por pessoas de referência da família: mãe, avós, etc. A revelação de Madalena, que durante anos sobreviveu trabalhando com prostituição, ilustra este achado, ao se referir sobre a ocupação da mãe.

[...] Minha mãe? Ela era mulher da vida né? Ela vivia no bar da feira, lá numa boate chamada Maria Oião. Vivia ali naquelas boates que tem por ali no centro da cidade. [...] O trabalho de Nice (que cuidou de mim quando minha mãe me deixou) era o mesmo da minha mãe, era boate. [...] (MADALENA, 40 anos).

A combinação das experiências de trabalho com outras experiências, a exemplo do trabalho e escolarização, trabalho e criação dos filhos, trabalho e casamento, apareceu de maneira muito freqüente nas narrativas biográficas, mesmo existindo rupturas. Quando confrontadas para fazer opções, era quase sempre o trabalho ou a escola a atividade abandonada em detrimento do casamento ou do cuidar dos filhos.

Mas, também houve quem optasse pelo trabalho ou pelo estudo em detrimento do casamento, rompendo com as formas de comportamento vistas como próprias da mulher.

Já fui trabalhar de frentista por que tinha vaga no posto. Eu fazia pró-jovem né? [...]. **Aí fui atrás de emprego e tinha um aviso né, dizendo que precisavam de uma pessoa pra fazer limpeza no posto. [...] meu marido não queria que eu fizesse pró-jovem não, que eu estudasse não, [...].** **Aí eu peguei me separei dele, ele deu em mim porque eu fui pra escola. Aí pegou eu me separei dele.** Eu digo: “Oxe! Quer mandar em mim!” Aí eu peguei meu filho e fui simhora. Aí pronto! Terminei o pró-jovem, aí fui atrás de emprego [...]. (ISABEL, 21 anos).

Mas essas "transgressões" quase nunca proporcionaram a essas mulheres emancipação, devido aos tipos de trabalho: alguns de riscos ou ilegal.⁴

Eu não trabalhava não mulher, eu vivia fazendo programa. Eu morei mais em cabaré, porque o cabaré me pagava bem e ajudava e eu via o dinheiro na mão assim. O dinheiro que pegava pra comer era esse. (MA-DALENA, 40 anos).

No eixo *escola*, a reprovação escolar foi uma constante, justificada como atitudes de desinteresse ou devido à ausência de sentido para a vida atribuída.

Estudei até a 4ª série. Eu não me interessava muito, depois eu ficava bagunçando, sem querer estudar. Eu nunca me interessava muito pelos estudos não! Eu era né, Mas depois que eu cheguei na 4ª série eu me desinteressei, passei quatro anos repetindo a 4ª série. Eu tinha interesse, mas depois eu fui me desinteressando (pausa). Assim, porque às vezes a gente tinha que passar muito tempo né, trancada, dava uma agonia! Mas, pior eu tô passando aqui agora né? Trancada direto! (DINÁ, 18 anos).

Mas também existiram tentativas de perseverança para a permanência na escola, ainda que estas não tenham resultado em experiências plenamente vividas em processos escolares, devido às interrupções ou ao abandono escolar motivados pela necessidade de

⁴ Tráfico de drogas e roubos, furtos simples a pessoas que pareciam ter boas condições sócio-econômicas, ou a estabelecimentos comerciais, foram considerados trabalhos por algumas encarceradas.

viver outras experiências, ligadas à maternidade, ao trabalho e a relação amorosa, por exemplo.

A escola como um importante espaço de sociabilidade e de ampliação das oportunidades para os sujeitos é aqui entendida como instituição que possibilita aprendizagens capazes de afastar as mulheres do mundo da criminalidade, apesar de que neste estudo essa premissa é inverificável, porque as mulheres entrevistadas possuíam baixa escolaridade. Mas, justamente por elas não possuírem mais escolaridade, também é possível afirmar que o não-vivido escolar atuou como fator contribuinte para as suas trajetórias de criminalidade.

Fica a questão: até que ponto a escola – ou uma maior escolaridade – poderia ter possibilitado novas condições de sociabilidades e de ampliações de oportunidades capazes de afastar essas mulheres da criminalidade?

SÍNTESE CONCLUSIVA

O conceito da biografia de aprendizagem na perspectiva do curso da vida, corresponde tanto à ação da sociedade como a ação dos indivíduos. No caso da sociedade, a biografia de vida ocorre através das diversas instituições sociais e na perspectiva dos indivíduos, nas experiências cotidianas, no âmbito da família, da escola, do trabalho, das relações com os amigos, etc. As aprendizagens processadas através dessas duas modalidades tanto podem produzir efeitos ligados à interiorização das normas e valores relacionados a normas socialmente aceitáveis (marcado pelas condutas reguladas, pela aceitação das normas coletivas, etc.), como podem provocar um desajuste dessa integração, decorrente dos seus efeitos excludentes, aproximando os indivíduos a mundos de vida ligados à marginalidade e à criminalidade.

No caso desse estudo, se por um lado a variável família aparece como a suposta principal causa do tipo de biografia de vida que conduziu as investigadas à criminalidade, há que se considerar, por outro lado, o próprio tipo de família que serviu de referência para a construção de suas biografias – cujas marcas são também a ausência da escolaridade, o desenvolvimento de trabalhos precários e a vivência de outras experiências em um mundo circulado e produzido pela pobreza e marginalidade. Nesse sentido, a escola poderia ser compreendida como o caminho que propicia outro tipo de vida a essas pessoas e a construção de biografias diferentes.

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género en la modernidad tardía*. Edición de Francesc J. Hernández. Valencia: Editorial Denes/CREC/Sendas y travesías del pensamiento; 2007, n. 5.
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRUSA, Alberto. **EDUCACION E JOVENES: un reto permanente en nuevos desafíos**. IN: UNESCO. *La Educacion de Personas Jovenes y Adultas en America Latina y El Caribe: prioridades de accin en el siglo 21*. Santiago de Chile, Mayo, 2000.
- CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo**. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.
- CUNHA, Manuela Ivone P. da. **A reclusão segundo o gênero: Os estudos prisionais, a reclusão de mulheres e a variação dos contextos da identidade**. Coimbra: Minerva, 2006.
- DAUSIEN, Bettina. **Biographie und geschlecht: zur biographischen konstruktion sozialer wirklichkeit in frauenlebensgeschichten**. Bre

men: Donat, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI - 2ª edição. - SP: Cortez: Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1999.

LISBOA, Tereza Kleba. **As trajetórias de vida como construtos histórico-sociais**. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Teresa%20Kleba%20Lisboa.pdf>. Acesso em: 02 de Julho de 2008.

MAEYER, Marc de. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** IN: *Alfabetização e Cidadania - Revista de Educação de Jovens e Adultos: Diversidade do Público da EJA*, nº 19, julho de 2006.

MEDEIROS, Maria Das Graças Lucena De. **Novos Arranjos Familiares: inquietações sociológicas e dificuldades jurídicas**. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais: Ouro Preto, Nov/2002. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_Gen_PO11_Medeiros_texto.pdf. Acesso em: 18 de Junho de 2008.

OLIVEIRA, Maria C. S. L. de, e VIEIRA, Alessandra Oliveira Machado. **Narrativas sobre a privação de liberdade e o desenvolvimento do self adolescente**. *Educ. Pesqui.*, Jan./Apr. 2006, vol.32, nº.1, p.67-83.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

SEARLE, John. **Actos de Habla**. Madrid: Cátedra, 2001.

TOURAINÉ, Alain. **O Mundo das mulheres**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAPÍTULO 7

DIFERENÇA DE IDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios e possibilidades¹

Quézia Vila Flor Furtado

A presença crescente da juventude na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida como um fato marcado a partir dos anos 1990, resultado não somente das questões sociais, cognitivas, psicológicas, pedagógicas e econômicas, mas também do amparo legal. Identifica-se, na LDB 9394/96, a redução da idade mínima para a entrada nas séries iniciais da EJA de 18 para 15 anos, o que, em decorrência do crescimento do número de alunos/as com distorção idade-série, amplia, ainda mais, a disparidade de faixa etária nessa modalidade, trazendo novas questões de aspecto geracional.

Temos então um grupo diferenciado na EJA, que não participa mais da conceituação atribuída a essa modalidade anos atrás, quando os/as estudantes dessa modalidade eram vistos como os “[...] que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar” (PAIVA, 1972,

¹ Este texto apresenta parte da dissertação desenvolvida no Programa de Pós- Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, sendo realizada com recursos financiados pela CAPES.

p. 26). Essa explicação já tem se tornado insuficiente pelo momento histórico, político, social e econômico que temos vivenciado nestes últimos anos. Estamos falando de um grupo que, cada vez mais cresce, devido à má qualidade do processo de escolarização desenvolvido na Educação Básica: crianças que estão fracassando nas séries iniciais, estão se tornando jovens, que não mais estando em idade regular são direcionados para a Educação de Jovens e Adultos.

Não é nossa intenção aqui nos aprofundar nesta problemática², mas nos aproximar de uma de suas maiores conseqüências: a retenção de jovens nas séries iniciais, e que tem trazido como desafio uma melhor relação entre estes e os/as adultos/as em um mesmo lugar de estudo.

A presença de diferentes faixas etárias em uma mesma sala de aula foi apresentada como hipótese no trabalho de conclusão do mestrado em educação, relacionando como um dos motivos que têm agravado a entrada dos jovens na EJA. Esta hipótese deve-se principalmente por acreditar que tanto os/as jovens quanto às pessoas adultas e idosas têm características próprias e necessitam ser satisfeitas em lugares específicos.

Para isto, nos aproximamos dos jovens e dos adultos, e nos dispomos a ouvi-los a fim de comprovar ou não a hipótese apresentada, sendo em cada uma de suas falas apresentados desafios para a nossa reflexão.

OS/AS ADULTOS/AS FALAM...

Em nosso contato com os/as adultos/as, foram enfáticos ao relatar como os/as jovens se comportam de maneira diferente no processo

² A pesquisa completa, incluindo reflexões com maior profundidade sobre a qualidade da escolarização na Educação Básica encontra-se publicada no livro intitulado *Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização*, Editora UFPB, 2009.

educativo, o que, para alguns, tem se tornado até um incômodo. Na maioria das falas, os/as adultos/as acreditam que os/as jovens vão para a escola, não com intenção de aprender, mas de brincar: “[...] conversa muito o jovem, às vezes nem aprende, fica brincando [...]” (SEVERINO, 37 anos). E essa atitude de brincadeira se diferencia do comportamento dos/as adultos/as: “[...] os adultos leva mais a sério o que a professora está passando no quadro, né? E eles levam mais na brincadeira, né?” (LÚCIA, 41 anos).

Já outros adultos/as apresentaram características mais precisas, além das brincadeiras, mas que também são interpretadas como um incômodo, como revela Francisca, de 72 anos:

[...] os jovens, faz zoada, conversa muito, né? Rir demais, vai contar história, ai atrapalha né? O jovem é mais agitado né? Com tudo ta fazendo barulho, até na hora de lancha é correndo pra pegar a fila mais primeiro, e os adultos não faz isso né? Agente vem tudo devagar.

Francisca cita características próprias dos/as jovens, identificando as atitudes de rir demais, conversar muito, fazer zoada, contar histórias como aspectos que estariam trazendo desconforto para os/as que são adultos/as e que não compartilham desse mesmo comportamento, revelando o estigma que criaram em relação aos/as jovens ao considerá-los como desinteressados e irresponsáveis:

[...] a gente tá aqui para aprender mais, quer estudar, se concentrar, e os jovens ficam bagunçando, falando alto, reclamando, ai fica atrapalhando agente. Eles bagunçam muito, eles são muito assim.(APARECIDA, 48 anos)

[...] porque os adultos são com a consciência mais tranquilos, o pensamento é mais outro né? Porque o

novo não vai pensar em nada, né? Quer divertir, né? Eu já acho que os adultos vai decorar mais, tem a consciência mais parada né? Meu pensamento acho que é esse. (LUIZ, 47 anos)

Será que realmente “o novo não vai pensar em nada”? Será que os/as jovens vão para a escola somente com a intenção de brincar e de se divertir? Essa idéia tem reforçado a resistência dos/as adultos/as em relação ao comportamento dos/as jovens, a ponto de não quererem a sua presença no mesmo lugar de estudo:

[...] fica com barulho no pé do ouvido, que tem hora que perturba até agente, o melhor era separar mesmo, os mais velhos dos jovens [...] (ANA, 45 anos)
[...] com os adultos sempre é melhor... porque os jovens bagunçam mais, tira a concentração da gente e os adultos não, sempre interessa mais. Os jovens sempre está bagunçando, tá tirando a gente do tempo sabe? Porque eles falam demais, não tá nem ai, fica passando na frente do quadro pra lá e pra cá, e os outros não, os adultos, cada qual fica no seu lugar e só levanta pra escrever mesmo, ler [...] e os mais jovens não, sempre tá atravessando no meio, sempre tá atrapalhando em alguma coisa. (NILSA, 55 anos)

“Atrapalhando, perturbando, bagunçando, falando alto, rindo demais, conversando muito, brincando, não aprendendo nada” são as frases apresentadas pelos/as adultos/as ao justificarem que seria melhor jovens e adultos/as estudarem em lugares separados. Essa atitude dos/as adultos/as em relação aos jovens nos surpreendeu. Não esperávamos encontrar tão forte resistência daqueles em relação a estes, mas o contrário.

E os/as jovens o que dizem a respeito?

OS/AS JOVENS FALAM...

Em suas falas, nas entrevistas, os/as jovens divergiram em suas preferências: uma minoria se posicionou tal como os/as adultos/as quanto a estudar em salas específicas, e a maioria deseja permanecer estudando junto com eles/as, apresentando justificativas similares as suas. Para os primeiros, é mais adequado participar de um grupo com pessoas de mesma faixa etária, por uma questão até de identidade, como é o caso de Maria (16 anos), que terminou o ano letivo sem nenhum colega de sua idade, expressando vergonha ao ter que admitir que na sua sala só houvesse pessoas adultas:

[...] a minha opinião é assim: era pra ser separado, o adulto num canto e o jovem no outro. Minha mãe mesmo no dia que eu fui lá, ela perguntou a eu: Na sua sala tem muito aluno novo? Eu fiquei com vergonha de falar, porque no ano passado tinha mais gente jovem, aí minha cunhada que falou, que só de jovem era eu [...] eu tinha vergonha, porque lá tinha minha mãe, minha irmã. E minha irmã estuda numa sala que tem jovem, pra ela não ficar mangando deu [...] (MARIA, 16 anos)

Essa diferença na faixa etária revela a necessidade da constituição do grupo de jovens, como identidade que é específica dessa idade pelas próprias experiências que vivenciam, criando maior oportunidade para laços de amizade, como afirma Luciene (15 anos): “Preferia com pessoas da minha idade, porque seria melhor, porque agente ficaria conversando, tinha bastante amigos.” Esse é um dos motivos que levam muitos jovens a acharem que a sala de aula da EJA é um lugar estranho, esquisito, com o qual não se identificam, por estarem entre adultos, como mostra o discurso de Andréia (15 anos):

[...] eu acho estranho pra mim, eu acho que nunca convivi com estas pessoas, entendeu? Eu acho esquisito, sempre estudei com gente da minha idade, não tão velhas como estas pessoas mais idosas, mas eu acho estranho... Eu escolheria pessoas da minha idade [...] eu acho assim, tem mais assunto para conversar na hora do intervalo, essas coisas.

Diferentemente das primeiras jovens, Juliana (17 anos), apesar de, inicialmente, dizer que prefere estudar com pessoas de sua mesma faixa etária, demonstrou estar gostando de estudar com os/as adultos/as, por chegar à conclusão de que pode aprender, mesmo estando com pessoas bem mais adultas em relação a ela: "Se fosse para mim escolher, eu escolhia gente da minha idade, mas do jeito que eu estou me desenvolvendo, gostando, eu ainda aceitaria ficar com adolescentes e adultos também." Juliana não demonstra nenhuma dificuldade para permanecer com os/as adultos/as e ainda reconhece estar se desenvolvendo e gostando de compartilhar o mesmo lugar com eles/as, o que já demonstra que aceita estudar com pessoas de faixa etária diferente da sua, ainda justificando a contribuição para com o seu processo de escolarização.

Os que se posicionaram firmemente a favor de continuar estudando com os/as adultos/as, compararam as atitudes opostas dos/as jovens e dos/as adultos. Para Adriana (15 anos), por exemplo, os/as adultos/as respeitam mais as pessoas e são mais calmos, ao contrário do/a jovem, que se relaciona com desrespeito e sempre está fazendo encrenca:

Eu ficaria na sala que tem mais adulto, porque eles sabem respeitar as pessoas, são calmos [...] O jovem com tudo se agita, com tudo faz encrenca, com tudo ta

brigando, e as pessoas com idade mais avançada tem respeito pelo outro, sabe conversar com as pessoas.

Essa mesma justificativa é reforçada por Alex (16 anos), que não se opõe a estudar na mesma sala com os/as adultos/as e os considera tranqüilos e respeitosos:

Continuaria com os adultos, os adultos são mais calmos, prestam mais atenção, o silêncio na sala é bom pra a pessoa entender, isso quando a pessoa pergunta uma coisa eles sabem como explicar, diferente dos jovens, quando vai explicar uma coisa, chama logo a pessoa de burro [...] Com meninos da minha idade, não era assim quieto, era um falando, outro berrando, um mexendo com o outro, outros brigando, era assim.

Alex encontra, na relação com os/as adultos/as, um ambiente propício para o estudo, ao reconhecer o comportamento de atenção, de tranqüilidade e de sensibilidade para com aqueles que sentem dificuldades para aprender, uma característica que ele não identifica nos/as alunos/as de sua faixa etária. Essa percepção conduz à distinção que os/as jovens fazem em relação aos/as adultos: os que querem aprender, são os/as adultos/as, e os/as que não querem aprender, os/as jovens. Assim se justificou Luciano (17 anos) a respeito da sua preferência por estudar com os/as adultos/as: "[...] porque é melhor, os meninos só quer bagunçar, fica mexendo com a pessoa, eu quieto, não querem aprender, aí os adultos querem."

Denise (15 anos) reforça sua preferência no mesmo entendimento de Alex e de Luciano: "[...] com pessoas mais adultas, é porque de dia era uma bagunça [...] e de noite é tudo quieto [...]". Na opinião dos/as jovens, o próprio grupo etário é desinteressado, trazendo, mais uma vez,

a diferença no comportamento dos/as adultos/as, como nos afirma Marli (20 anos):

[...] acho melhor estudar com gente adulta, porque os que têm mais ou menos minha idade não tem muita cabeça para estar em meio de sala de aula não sabe ficar quieto na sala de aula, e os adultos não, escuta a aula, escuta a professora, estuda [...] são mais interessados.

Marli identifica o seu próprio grupo etário como aquele que “não tem muita cabeça para estar em sala de aula”, revelando a existência de um modelo já determinado para esse lugar - como quietude, o saber escutar, o desenvolver as atividades propostas, enfim um modelo já programado - em que os/as adultos/as e alguns jovens já conseguem se adaptar. No entanto, o que percebemos é a falta de identificação com esse lugar de estudo, pois entendemos que “não ter cabeça” é não suportar o ambiente de indiferença com que a escola tem se apresentado.

Simone (17 anos), além de reafirmar o que os/as jovens justificam em preferência a estudar com os/as adultos/as, valoriza as experiências e os saberes destes/as, identificando-os como mediadores de aprendizagem, tal como os/as seus professores/as:

[...] é bom, porque agente aprende não só com o professor como com eles também, é ensinando duas coisas: o professor ensinando uma e eles ensinando outras [...] Eles dão muitos conselhos pra mim e pra minha amiga, eu acho bom. Eu prefiro do jeito que tá agora, é mais calmo, aprende melhor, se for uma sala só com jovens acho que ia ser muita bagunça. Porque os jovens de hoje meu Deus, só a graça, tudo bagunçeiro, não liga com a vida, não liga o que faz [...] Estudar eles podem até querer sim, mas estudar bagunçando [...].

Vemos, pois, que a maioria dos/as jovens prefere permanecer na mesma sala com os/as adultos/as e concordam com sua maneira de pensar, pois associam a própria faixa etária à bagunça, à falta de interesse pelos estudos e maior agitação. O que mais nos surpreende, nessas entrevistas, é que a maior resistência vem exatamente dos/as adultos/as, em cujas falas há fortes argumentos em relação ao comportamento dos jovens. Já os/as jovens que preferem estudar em salas específicas não têm argumentos fortes que justifiquem sua postura. Para alguns, não seria ruim continuar estudando com as pessoas adultas, mesmo preferindo ficar separado delas. Também foi inesperado perceber que a maioria dos/as jovens se posiciona tal como os/as adultos/as em relação ao comportamento do próprio grupo, associando-o à bagunça e ao desinteresse pelos/as estudos, enquanto que os/as adultos/as apresentam um comportamento calmo, de responsabilidade, interesse pelos estudos, e ainda como pessoas que também possibilitam aprendizagens.

O olhar que os/as jovens direcionam aos/as adultos/as supera a nossa inquietação em relação à possibilidade de haver lugares específicos de estudo. É preciso reconhecer que os/as adultos são referências para os/as jovens, a maioria dos quais demonstra satisfação em compartilhar o mesmo lugar nas salas da EJA. O que temos, então, não é exatamente uma questão de separar esses alunos por faixa etária, mas, sobretudo, mudar o processo de ensino-aprendizagem, dando preferência aos saberes que sejam, de fato, significativos para a vida desses aprendizes, isto é, dar possibilidades de convivência entre os/as jovens e os/as adultos/as.

POSSIBILIDADES: ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS

A questão mais forte expressa nas entrevistas está relacionada ao comportamento do/a jovem. Ambos os grupos de entrevistados se

posicionaram contra esse comportamento, que eles traduzem como bagunça, agito, trazendo incomodo ao lugar de estudo. Essa questão pode ser interpretada tendo em vista dois aspectos: o primeiro estaria relacionado à identidade, enquanto grupo juvenil, e que não estaria sendo compreendida pelos/as adultos/as; e o segundo, relacionado à expressão de não identificação dos/as jovens com as atividades que são propostas em sala de aula.

No que concerne à identidade de grupo, identificamos, nas características apresentadas pelos/as adultos/as, a produção do próprio território de identidade do/a jovem, no próprio comportamento de agitação, bagunça, zoadas, conversas demasiadas e brincadeiras em que eles/as encontram a sua afirmação coletiva nos lugares de estudo da EJA:

Os jovens moradores de espaços populares produzem territórios de identidade, muitas vezes, transformando estigmas em símbolos de afirmação coletiva. Esse parece ser o caso de bonés, roupas e músicas que "incomodam" aqueles que não pertencem ao grupo, mas que contribuem para dar visibilidade social aos sujeitos. (CARRANO, 2008, p. 7).

Ao atribuir essas características aos jovens, os/as adultos/as estão comprovando a visibilidade social que esse grupo produz como território de identidade, sendo o comportamento inadequado a marca que encontraram para se diferenciar dos/as adultos/as, já que, na própria escola, não lhes foi dada oportunidade de serem reconhecidos de outra maneira. A forma que encontram para se expressar na escola é justamente chamando a atenção através do barulho, das brincadeiras, da bagunça e de muita conversa. Nesse sentido é que essas características, que tanto incomodam os/as adultos/as, revelam também a sua

ignorância e incompreensão com os/as jovens: "[...] A relativa ignorância dos adultos acerca dos sentidos das práticas juvenis é freqüentemente fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias." (CARRANO, 2008, p. 7).

Temos, então, adultos/as que se mostram incompreensivos em relação ao comportamento dos/as jovens e uma escola que não possibilita a superação dessa incompreensão. Esse entendimento se direciona para o segundo aspecto dessa interpretação, em que esse comportamento indesejado dos/as jovens vai muito além da necessidade de marcarem o seu próprio território de identidade - indica sua resposta a um processo de escolarização indiferente, que não é significativo, o que é confirmado pela própria posição da maioria dos/as jovens em também estarem incomodados com o comportamento do próprio grupo etário.

A situação de comportamento inadequado, ou de indisciplina, é reconhecida como uma característica sempre presente no espaço escolar e interpretada como reação contrária às atividades didático-pedagógicas que estão sendo propostas, por não serem significativas para a vida do/a aluno/a.

Segundo La Taille (2006, p. 90-91),

Disciplina remete a regras. Com efeito, a pessoa disciplinada segue determinadas regras de conduta. Logo, disciplina corresponde ao que chamamos de moral: o respeito por certas leis consideradas obrigatórias. Portanto, a pessoa indisciplinada transgride as leis que deveria seguir. [...] A indisciplina pode, às vezes, vir em decorrência de bons motivos éticos. Se as regras não fazem sentido (e há muitas nas escolas) e se derivam de valores suspeitos (como a subserviência cega à autoridade), a indisciplina pode se justificar eticamente.

Diante disto, constatamos que a indisciplina expressa no comportamento desses/as jovens está relacionada com a transgressão às regras que não fazem sentido ao processo educativo. Sua conduta indisciplinar precisa ser interpretada como uma reação a um tipo de estudo que não tem significado para eles/as, porque são regras que foram estabelecidas sem nenhuma relação com a sua realidade.

Aquino (1996) entende a indisciplina na escola como um dos efeitos do *entre pedagógico*, que envolve professor, aluno e escola. Nesse *entre pedagógico*, ele identifica, especificamente, a relação professor-aluno como “[...] núcleo concreto das práticas educativas e do contrato pedagógico – o que estrutura os sentidos cruciais da instituição escolar.” (1996, p. 49).

Para reforçar sua afirmação, Aquino apresenta a proposta da relação professor – aluno, pautada no estatuto do próprio conhecimento, sendo “[...] possível entrever que a temática disciplinar deixe de figurar como um dilema crucial para as práticas pedagógicas, ou então, que adquira novos sentidos mais produtivos” (AQUINO, 1996, p. 52). E o adquirir sentidos mais produtivos está relacionado ao ato de conhecer. Nesse sentido, ele argumenta:

[...] o trabalho educacional passa a ser não só a transmissão ou mediação das informações acumuladas naquele campo, mas a (re)invenção do próprio modo de angariá-las: o olhar da matemática, da história, da biologia, da literatura etc. O papel da escola, então, passa a ser o de fermentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de *desconstrução e reconstrução* dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos, na incessante busca de uma visão mais dilatada de suas múltiplas determinações e dos diferentes pontos de vista sobre eles. Isto, a nosso ver, define o conhecimento no seu sentido lato. (AQUINO, 1996, p. 52).

O autor justifica que a disciplina se faz presente na sala de aula, quando as atividades didático-pedagógicas proporcionam aos/as alunos/as espaços que possibilitem a construção do conhecimento de maneira significativa:

O trabalho do aluno passa a se assemelhar ao do professor na medida em que este tem que se haver necessariamente com a criação de condições propícias para colocar em movimento um determinado *modus operandi* conceitual, sempre de acordo com a concretezude de seus alunos, do espaço escolar e dos vários condicionantes que relativizam sua ação. Trata-se da invenção pedagógica obrigatória áqueles que tomam seu ofício como parte efetiva de suas vidas [...] O aluno é obrigado, assim, a fazer funcionar esta grande engrenagem que é o pensamento lógico, independentemente do campo específico de determinada matéria ou disciplina, uma vez que a todas elas abrange. A partir daí, o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode se tornar, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas idéias, conceitos, proposições formais. (AQUINO, 1996, p. 53).

O ato de conhecer possibilita a disciplina necessária para a prática pedagógica, um conhecer que realmente seja pautado nas necessidades e nos interesses dos/as alunos/as. Entendemos assim, que a bagunça mencionada pelos/as jovens e adultos/as tem relação com a insatisfação diante das atividades que estavam sendo desenvolvidas na escola.

A falta de sensibilidade com as diferenças entre jovens e adultos e a ausência de atividades significativas foram percebidas na escola como fatores que não possibilitam a convivência e o respeito entre as diferentes faixas etárias, o que reforça ainda mais o nosso entendimento de que as

atividades desinteressantes que desconsideram o saber do/a educando/a têm contribuído para a existência do conflito entre adultos/as e jovens, não sendo exatamente um problema entre as diferentes faixas etárias, mas estritamente pedagógico. Segundo Carrano (2008, p. 7),

A questão da identidade pessoal e coletiva precisa ser concebida como um processo de interação e conflito. Os sujeitos, ao elegerem uma identidade colocam-se em conflito com outros que a contestam. E a solução dos conflitos está relacionada com os recursos disponíveis aos contendores. A capacidade de escuta e argumentação são dois recursos fundamentais que quando deixam de existir provocam situações de violência.

Nesse sentido é que as atividades que desconsideram o saber dos/as educandos/as têm revelado que os/as jovens não são ouvidos, o que contribui para que haja conflito entre as diferentes faixas etárias e, conseqüentemente, o alto índice de desistência, tanto dos/as jovens quanto dos/as adultos/as. Por isso os/as professores/as devem estar bem preparados para mediar o que chamamos aqui de “zona de conflito”, lugar em comum de convivência, à medida que deciframos os sinais que os sujeitos envolvidos expressam, pois,

[...] muitos dos conflitos mal resolvidos existentes entre os jovens entre si e entre estes e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução de sinais que não são decifrados adequadamente pelos sujeitos envolvidos. É nesta situação que se processa uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar valores na ausência de uma linguagem em comum e de espaços democráticos onde os conflitos possam ser mediados. (CARRANO, 2008, p. 6).

Essa mediação nos remete ao principal papel dos/as professores/as, os/as quais necessitam constantemente de formação para mediar os conflitos através do diálogo, trazendo atividades que considerem o saber do/a educando/a e que, certamente, vão contribuir para uma relação significativa entre jovens e adultos/as.

PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS...

Diante da hipótese apresentada inicialmente neste trabalho, constatamos que as diferentes faixa etárias ao compartilhar o mesmo lugar de estudo não contribui com a exclusão dos/as jovens na EJA, pelo contrário os/as adultos/as foram referenciados pelos/as jovens, apresentando-se como pessoas importantes no processo de escolarização e formação social.

Neste sentido, o que parecia ser um incômodo, na pesquisa revelou-se como algo bastante significativo (o/a jovem estudar com os/as adultos/as) e neste sentido o/a jovem recupera a contribuição dos/as adultos/as em seus processos formativos, sobretudo considerando, mesmo que subjetivamente, suas histórias e trajetórias de vida, sendo referências em seu cotidiano.

Os/as adultos/as tem contribuído para com a inclusão dos/as jovens na escola, compartilhando suas experiências de vida e possibilitando melhor estabilidade no processo educativo. É preciso repensar o movimento que se dá na relação escolar e identificar os fatores que realmente tem produzido a indisciplina dos/as jovens nas séries iniciais e potencializar a relação entre as diferentes idades.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor - aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org.). **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 10. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39 - 55

CARRANO, Paulo. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. 2007. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1086>. Acesso em 22 jul. 2008.

_____. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance"**. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.htm>. Acesso em: 20 jul. 2008.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: Editora UFPB, 2009.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, P. DE LA TAILLE, Y.; HOFMANN, J. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 67-87.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1972.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PARA CONHECER MELHOR OS/AS AUTORES(AS):



Gisania Carla de Lima é Mestre em Educação. Nasceu em Timbaúba, Estado de Pernambuco. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba, onde também obteve o título de mestre. Em João Pessoa - PB, participou como pesquisadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFPb) e da DataUff no processo de avaliação nacional - etapa nordeste -, de programas sociais do Governo Federal; lecionou as disciplinas de Filosofia e de Sociologia para o ensino fundamental e médio da rede privada e para o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Atualmente, como educadora, acompanha projetos institucionais da Associação Sedup - Serviço de Educação Popular -, no campo da educação para economia solidária e do controle social das políticas públicas em âmbito local, ministrando cursos de formação, capacitação e oficinas a vários segmentos da sociedade civil organizada. Também leciona as disciplinas de Sociologia e Antropologia na Faculdade Anglo-Americano de João Pessoa integrada a Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba.

E-mail: gisaniel@hotmail.com



Israel Soares de Sousa é Mestre em Educação. Nasceu em Itaporanga, Estado da Paraíba. Formou-se em História na Universidade Federal da Paraíba, onde também obteve o título de mestre. Em João Pessoa - PB, participou de projetos de extensão relacionados a educação inclusiva e de História Local, oferecidos pela UFPB: Projeto Conexões de Saberes e Resgate Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos. Ministrou aulas na Educação de Jovens e Adultos pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, como também no cursinho pré vestibular para alunos provenientes de comunidades populares, pela UFPB. Atualmente faz parte da tutoria no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, com a disciplina História da Educação Brasileira e leciona na especialização da Educar Cursos e Consultoria e Faculdades Integradas de Patos - FIP, na disciplina Novas Tecnologias, Planejamento Educacional e Práticas Docentes e Saberes da Docência e Identidade do Professor.

E-mail: israelhistoria@gmail.com



Sara Ingrid Borba é Mestre em Educação pela UFPB. Nascida em Recife, Pernambuco, passando a morar tempos depois em João Pessoa-PB onde estudou e se formou em Pedagogia pela UNIPÊ, especializando-se em Desenvolvimento Infantil e seus desvios e mais tarde em Psicopedagogia pela UFPB. Atuou como professora da Educação Básica desde o infantil, foi ainda alfabetizadora em EJA. Ainda atuou no NUPPEP-UFPE como formadora pedagógica no Programa de Educação de Jovens e Adultos-PROMATA e também pela extensão-UFPE no PROJOVEM-Recife e ainda participou de cursos como formadora do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas.

Atualmente morando em Alagoas, leciona Didática no curso Normal pela rede estadual de ensino e está como tutora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Tecnologia e Ciências-FTC, e no Curso de Pedagogia em EAD-UFAL. Participa de seminários e Palestras na área de Educação e atua como orientadora em cursos de Pós graduação. Em seus estudos e pesquisa tem como foco a prática pedagógica docente, especificamente das escolas do campo.

E-mail: saraingridb@gmail.com



Izabel Cristina Martins é Mestre em Educação. Nasceu em São José de Piranhas, Estado da Paraíba. Licenciou-se em Geografia na UFPB, onde também obteve o título de mestre. Em João Pessoa, desenvolveu atividades profissionais nas escolas estaduais Cônego Luiz Gonzaga de Oliveira, Colégio da Polícia Militar e Sesquicentenário. Atuou no Programa de Inclusão do Jovem - PROJOVEM pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, como também no PROFORTI - Programa de Fortalecimento Institucional em parceria com o MEC e UFPB. Ministrou a disciplina de Didática no curso de Pedagogia da Universidade Aberta Vida - UNAVIDA. Atualmente atua como tutora a distância da disciplina Didática no curso de Licenciatura em Matemática pela UAB-UFPB VIRTUAL e na Escola de Educação Básica da UFPB.

E-mail: zabelmm@yahoo.com.br



Fabiola Andrade Pereira é Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Nasceu em Belém no estado do Pará. Formou-se em Pedagogia na Universidade do Tocantins - UNITINS (2001). Especializou-se em Administração e Supervisão Escolar, pela Universidade de Amparo - SP (2001 - 2002). Ainda na graduação participou de projetos de extensão relacionados a Educação de Jovens e Adultos, oferecidos pela UNITINS: PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - atuando no processo de escolarização e capacitação dos monitores Alfabetizadores residentes nos assentamentos da reforma agrária na região do Bico do Papagaio extremo norte do estado do Tocantins. Iniciou sua carreira profissional através de concurso público promovido pela SEDUC - TO, onde atuou como docente no ensino fundamental e médio (EJA). Exerceu ainda funções relacionadas à gestão (coordenação e supervisão pedagógica), Coordenou junto a DRE - Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis a RENAGESTE - Rede de referência em Gestão Educacional. No ensino superior ministrou aulas no curso de Pedagogia e Matemática em Regime especial pela UNITINS nas disciplinas: Psicologia da Aprendizagem, Metodologia do trabalho da Educação Infantil, Projeto da Prática Pedagógica II.

Atuou ainda como consultora do MEC/UNESCO no Projeto 914BRA1123 para a elaboração dos Referenciais Nacionais para Educação de Jovens e Adultos do Campo. Atualmente faz parte do corpo docente da Universidade Federal do Tocantins - UFT no curso de Pedagogia do Campus de Tocantinópolis - Região do Bico do Papagaio - onde trabalha com as disciplinas Alfabetização e Letramento, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, coordenando junto ao Pólo de Tocantinópolis o projeto de extensão da UFT denominado UMA - Universidade da Maturidade e Projeto cineclubinho.

E-mail: fabagnes@uft.edu.br



Helen Halinne Rodrigues de Lucena é Mestre em Educação. Nasceu na cidade de Patos - Pb e reside atualmente na capital paraibana. Formou-se em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, onde também obteve o título de mestre. Ainda nesta mesma universidade, participou de projetos de iniciação científica financiados pelo CNPq e de um projeto de extensão como estagiária-formadora de professores do Programa Alfabetização Solidária. Também ministrou em cursos de formação para Educadores/as de Jovens e Adultos oferecidos pela Prefeitura Municipal de João Pessoa e atuou como tutora a distância na disciplina Fundamentos Antropo-filosóficos da Educação do Curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Aberta do Brasil- UFPB VIRTUAL Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPB na linha de pesquisa Educação Popular, Supervisora Escolar do município de João Pessoa, e faz parte do corpo docente da Universidade Aberta Vida - UNAVIDA no curso de Pedagogia em Campina Grande - Pb.

E-mail: helen_ufpb@yahoo.com.br

Sobre os autores



Quêzia Vila Flor Furtado é Mestre em Educação. Nasceu em Vitória da Conquista, Estado da Bahia e reside atualmente na capital paraibana. Formou-se em Teologia no Seminário Evangélico Teológico do Betel Brasileiro e em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, onde também obteve o título de mestre. Em João Pessoa - PB, participou de projetos de extensão relacionados a Educação de Jovens e Adultos, oferecidos pela UFPB: Projeto Escola Zé Peão e PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Ministrou cursos de formação para educadores/as de Jovens e Adultos pela Prefeitura Municipal de João Pessoa e pelo Governo do Estado da Paraíba, como também ministrou oficinas de leitura e escrita à adolescentes participantes da ONG Casa da Menina e do Menino. Recentemente atuou como Coordenadora Pedagógica do PROJovem Urbano no Estado da Paraíba, e lecionou na Universidade Aberta Vida - UNAVIDA no curso de Pedagogia e na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPB na linha de pesquisa Educação Popular, e faz parte do corpo docente da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, com a disciplina de Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular no Curso de Educação do Campo.

E-mail: queziaflor@yahoo.com.br



Esta obra foi impressa nas oficinas da
Editora Universitária da Paraíba/UFPB

abordagens: "[...] deslocam-se do pessoal para o político, do local para o histórico e para o cultural. São textos dialógicos.

Presumem uma audiência ativa. Criam espaços para a troca de idéias entre o leitor e o escritor".

Trata-se de uma coletânea com 03 volumes sob título principal: Sinais e Sentidos em Educação. Cada volume contém 07 artigos e traz uma apresentação que servirá para elucidar os objetivos e motivações. Apresentam estudos sobre as múltiplas formas de se pensar e narrar a educação e suas práticas, objetivando ampliar o leque de discussões sobre várias conduções pedagógicas, de teorias e práticas em: Tecnologias da Informação e Comunicação, Estudos Culturais, Políticas Educacionais, Psicologia da Educação, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos.

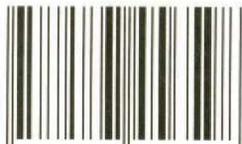
Esta publicação conta com o apoio do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e, principalmente, com o esforço coletivo, cooperativo e colaborativo de seus/suas autores/as. Sinais e Sentidos em Educação se apresenta como um registro de processos e resultados a partir de nossas pesquisas de dissertações de mestrado. Um conhecimento produzido e publicado de forma experimental em lugar de final e conclusivo.

João Pessoa-PB,
As organizadoras

"[...] o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento". (Michel Maffesoli)

PPGE

ISBN 978-85-7745-659-8



9 788577 456598