



# HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO POPULAR DO TEMPO PRESENTE

Afonso Celso Scocuglia  
Luciélío Marinho da Costa  
(organizadores)

**HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO POPULAR DO  
TEMPO PRESENTE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ  
Vice-Reitor BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA  
Pró-Reitor PRPG MARIA LUIZA PEREIRA DE ALENCAR MAYER FEITOSA



**EDITORA DA UFPB**

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA  
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR  
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho Editorial BERNARDINA Mª JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA (Ciências Sociais Aplicadas)  
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Linguística e Letras)  
FABIANA SENA DA SILVA (MULTIDISCIPLINAR)  
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (Ciências Exatas e da Natureza)  
ÍTALO DE SOUZA AQUINO (Ciências Agrárias)  
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (Ciências da Saúde)  
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (Engenharias)  
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARD (Ciências Humanas)  
MARIA REGINA DE VASCONCELOS BARBOSA (Ciências Biológicas)

**Afonso Celso Scocuglia**  
**Luciélío Marinho da Costa**  
(organizadores)

# **HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO POPULAR DO TEMPO PRESENTE**

Editora da UFPB  
João Pessoa  
2017

Direitos autorais 2017 - Editora da UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico	Editora da UFPB
Editoração Eletrônica	Emmanuel Luna
Design da Capa	Emmanuel Luna
Revisão	Webert Cavalcanti Barros

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

---

H673 Histórias da Educação Popular do tempo presente / Afonso Celso Scocuglia, Luciélío Marinho da Costa (organizadores). - João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. 284 p. ISBN: 978-85-237-1208-2

1. Educação Popular. 2. Educação Jovens e Adultos. 3. Educação - Políticas Públicas. 4. Educação no Campo. I. Scocuglia, Afonso Celso. II. Costa, Luciélío Marinho da. III. Título.

UFPB/BC

CDU: 37.018.8

---

EDITORA DA UFPB  
Cidade Universitária, Campus I - s/n  
João Pessoa - PB  
CEP 58.051-970  
www.editora.ufpb.br  
editora@ufpb.br  
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:

  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Livro aprovado para publicação através da Carta Convite Nº 1/2017, financiado pelo Programa de Apoio a Produção Científica - Pró-Publicação de Livros da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
<i>Afonso Celso Scocuglia</i>	
Capítulo I DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ESCOLA PÚBLICA: PROPOSTAS DE PAULO FREIRE .....	19
<i>Afonso Celso Scocuglia</i>	
Capítulo II EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE: EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA .....	39
<i>Maria do Socorro Xavier Batista</i>	
Capítulo III EDUCAÇÃO POPULAR, EPISTEMOLOGIAS DO SUL E POSSIBILI- DADES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS E SABERES ALTERNATIVOS EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE NOS ESPAÇOS DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NO AMAZONAS .....	59
<i>Raimundo Sidnei dos Santos Campos</i> <i>Luiz Gonzaga Gonçalves</i>	
Capítulo IV O PROGRAMA DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE EM MARI – PB: ELEMENTOS HISTÓRICOS PARA UMA COMPREEN- SÃO DE SEU PAPEL PROFISSIONAL E DE EDUCADOR POPULAR EM SAÚDE .....	83
<i>Francikely da Cunha Bandeira</i> <i>Luiz Gonzaga Gonçalves</i>	
Capítulo V A EDUCAÇÃO POPULAR CONTEMPORÂNEA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIÁLOGO ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS....	97
<i>Maria Lígia Isídio Alves</i> <i>Severino Bezerra da Silva</i>	

Capítulo VI	
PROJETO SAL DA TERRA E EDUCAÇÃO POPULAR: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	119

*Jeane Tranquelino da Silva*

*Aline Maria Batista Machado*

Capítulo VII	
SABERES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA DOS EDUCADORES DA EJA POTIGUARA DA PARAÍBA .....	133

*Maria Alda Tranquelino da Silva*

*Eduardo Jorge Lopes da Silva*

Capítulo VIII	
EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE PERGUNTAS FORTES E RESPOSTAS FRACAS.....	153

*Patrícia Fernanda da Costa Santos*

*Timothy Denis Ireland*

Capítulo IX	
DA EDUCAÇÃO POPULAR À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL .....	173

*Sílvia Karla Batista de Macena Martins dos Santos*

*Maria do Socorro Xavier Batista*

Capítulo X	
A MULTISSERIAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS .....	195

*Luciéllo Marinho da Costa*

*Maria do Socorro Xavier Batista*

Capítulo XI	
A DIVERSIDADE DOS POVOS DO CAMPO NA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFERSA: CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO .....	215

*Lincolnly Jesus Alencar Pereira*  
*Maria do Socorro Xavier Batista*

Capítulo XII	
OS VIESES ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTO SOCIAL E JUVENTUDE CAMPONESA .....	235

*Severino Bezerra da Silva*

Capítulo XIII	
EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE .....	257

*Jucilene Nascimento Dias*  
*Afonso Celso Caldeira Scocuglia*



# APRESENTAÇÃO

## Primeiras palavras

A história da educação popular do tempo presente está lastreada por mudanças paradigmáticas significativas. Se, durante longo tempo, as várias vertentes dos marxismos predominaram, enquanto bases teóricas praticamente únicas, isso já não mais ocorre. Se o foco da politicidade das práticas educativas populares foi exacerbado, em detrimento de uma maior acuidade pedagógica, esse caminho foi reestruturado (TORRES et al., 1994). O grande tronco comum estabelecido sob a égide do legado de Paulo Freire tem sofrido acréscimos e reinvenções significativas e, cada vez mais, aprofundadas. As releituras contemporâneas dos campos múltiplos da educação das camadas populares têm sido realizadas à luz de novas práticas que vão dos campos da saúde ao empreendedorismo solidário, da reconstrução de histórias e memórias inéditas aos amplos e renovados espectros da educação de jovens e adultos.

Podemos marcar essa “história da educação popular do tempo presente” entre os finais das ditaduras militares na América Latina e a atualidade. No Brasil, por exemplo, podemos periodizar entre os acontecimentos dos anos 1980, com o fim da ditadura e a ascensão dos “novos movimentos sociais” (GOHN, 2000), e a primeira quinzena do século presente. Sem esquecer que o passado e o presente são inseparáveis (LE GOFF, 2000) e que a reconstrução que fazemos da história é sempre regressiva (BLOCH, 2000), ou seja, com os pés fincados no presente escavamos o passado (inclusive o passado recente e vivo), para tentarmos prospectar o futuro.

Vários autores nos ajudam a pensar os múltiplos, intrincados e complexos caminhos da educação popular do tempo presente, entre os quais estão Freire, Boaventura, Mejía, Carrillo, Hurtado, Paludo, Streck, Scocuglia, citados e referenciados nos capítulos que compõem este livro.

A “refundamentação” deste campo pode, por exemplo, ser pensada pelas diversas transições histórico-epistemológicas enfatizadas por Carrillo (2012, p. 78):

a) de una lectura clasista ortodoxa de la sociedad, a la incorporación de otras perspectivas y categorías analíticas como hegemonía, movimientos sociales, sociedad civil y sujetos sociales; (b) de una lectura revolucionaria de ‘toma del poder’ como única vía del cambio, a la ampliación del sentido de lo político a todas las esferas de la vida social, la reivindicación de la democracia como forma de gobierno y defensa de lo público; (c) de una mirada económico política de los sujetos sociales a una mirada integral de los mismos, que da especial importancia a los procesos culturales de su identidad y de sus dimensiones individual y personal; (d) de una énfasis en la toma de conciencia al enriquecimiento de la subjetividad individual y colectiva en todas sus dimensiones (intelectual, emocional, corporal...) e (e) de las seguridades metodológicas centradas en el método dialéctico y el uso instrumental de las técnicas participativas, a la reivindicación de lo pedagógico de la EP, la incorporación de aportes de otras corrientes pedagógicas y el interés por el diálogo de saberes.

Temos que ressaltar, nesse diapasão, que a leitura classista centrada na economia impunha uma invisibilidade de outros sujeitos e seus múltiplos processos político-educativos e implicava chances restritas das mudanças sociais. Além disso, a desconsideração da esfera escolar pública e formal como espaço de transformações, durante largo tempo, mostrou-se equivocada. Nesse mesmo sentido, as relações intersubjetivas presentes nos processos pedagógicos da educação popular, assim como as identidades compostas por valores e sentimentos espirituais e simbólicos, também ficaram de fora.

Importante colocar, na esteira do mesmo autor (CARRILLO, 2012), pontos fundamentais de retomada da educação popular que não “jogam fora” toda a potencialidade construída ao longo de várias décadas, mas, que, ao mesmo tempo, buscam avançar lastreados na história vivida. Entre eles, destacam-se:

(1) O ponto de partida da educação popular é a realidade e a sua leitura crítica; (2) Implica uma opção básica de transformação das condições que produzem a injustiça, a exploração,

a dominação e a exclusão na sociedade; (3) Exige uma opção ético-política a partir dos interesses dos grupos excluídos e dominados, para a sobrevivência da mãe terra; (4) Constrói o empoderamento dos excluídos e desiguais, propiciando sua organização para transformar a sociedade atual em mais igualitária e que reconheça as diferenças; (5) Constrói mediações educativas com uma proposta pedagógica baseada em processos de negociação cultural, confrontação e diálogo de saberes; (6) Considera a cultura dos participantes como o cenário no qual se dão as dinâmicas de intraculturalidade, interculturalidade e transculturalidade dos diferentes grupos humanos; (7) Propicia processos de transformação e construção de subjetividades críticas; (8) É compreendida como um processo, um saber prático-teórico que se constrói a partir das resistências e da busca de alternativas às diferentes dinâmicas de controle nas nossas sociedades; (9) Gera processos de produção de conhecimentos, saberes e de vida com sentido para a emancipação humana e social e (10) Reconhece dimensões diferentes na produção de conhecimentos e de saberes, em coerência com as particularidades dos atores e com as lutas nas quais se inscrevem.

No mesmo caminho, os desafios complementares pensados por Méjía (2005), no bojo e nas circunstâncias das relações entre o local e o global, são decisivos para visualizarmos a pertinência entre o que já foi construído e as novas perspectivas elencadas com ênfase nas “epistemologias do sul” (Boaventura) forjadas nos campos da educação popular do tempo presente. Tais desafios estariam fincados:

(a) na opção básica de transformação das estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais, com as quais o controle e o domínio são propriedades de um capitalismo que volta a produzir injustiça, exclusão, opressão e segregação; (b) no empoderamento dos atores desde o local. A experiência educacional popular sempre aconteceu no mundo local, hoje reconfigurado pela globalização; (c) no reconhecimento dos

saberes e das culturas populares como espaços nos quais se reconstituem os processos de resistência, dando lugar a práticas interculturais e de reconhecimento da diversidade, como espaços privilegiados para o surgimento de novas lutas; (d) nos desenvolvimentos pedagógicos alcançados que formaram a diversidade de propostas metodológicas, mostrando a variedade de apostas direcionadas para um mesmo horizonte político-pedagógico ou pedagógico-político, mantendo um norte de transformação social e (e) na vocação anticapitalista e de construção de uma globalização alternativa a partir do Sul, e desde o Sul, pelo fato de reconstruir esperança e sentido.

Para que isso seja possível e exequível, as práticas e as reflexões teóricas da educação popular do tempo presente precisam apostar todas as suas fichas na capacitação dos atores e autores (sujeitos sociais, políticos, culturais e pedagógicos) que constroem seus dia-a-dias. Conforme Oscar Jara (2005), tais sujeitos necessitam de formação permanente para serem:

(a) capazes de romper com a ordem social que impera e que nos é imposta como única possibilidade histórica (o modelo de globalização neoliberal); (b) capazes de imaginar, propor e criar novos espaços e relações no nosso ambiente local, no nosso país, na nossa região e nas instâncias internacionais; (c) capazes de questionar os estereótipos e padrões ideológicos e de valor vigentes como verdades absolutas (o individualismo, a competência, o mercado como regulador das relações humanas...); (d) capazes de desenvolver nossas potencialidades racionais, emocionais e espirituais como homens e como mulheres, superando a socialização de gênero patriarcal e machista e construindo novas relações de poder na vida cotidiana e no sistema social; (e) capazes de aprender, desaprender e reaprender permanentemente (apropriando-se de uma capacidade de pensar e de uma propedêutica e metodologia, mais do que de conteúdos terminados); (f) capazes de suscitar uma disposição vital solidária com o entorno social e com o meio ambiente como expressão e hábitos cotidianos e (g) capazes de se afirmarem

como pessoas autônomas, ao mesmo tempo em que como seres dialógicos, na busca e na construção coletiva.

Nesse sentido, o da capacitação, torna-se fundamental entender as fortalezas pedagógicas críticas que podem embasar as práticas da educação popular do tempo presente. Entre elas, podemos destacar desde a base kantiana até a marxista/socialista, das contribuições de Foucault sobre os micropoderes até o imenso legado de Paulo Freire, das fontes da pedagogia latino-americana e africana às pedagogias que emergem dos múltiplos movimentos sociais do campo e da cidade. Sem esquecer as possibilidades concretas de entrelaçamento dessas várias vertentes.

Os caminhos frutíferos das várias pedagogias e suas conexões que podem lastrear o campo educacional aqui focado, nunca pensados de maneira neutra e em si mesmos, mas, ao contrário, intimamente conectados com as circunstâncias sociais, econômicas, políticas e culturais que constroem a educação popular, certamente também produzem conhecimentos e saberes não-neutros. Ademais, investem na produção intencionada e coletiva do conhecimento, no reconhecimento e na construção das práticas complexas da educação popular, na captação dos sentidos e dos potenciais dessas práticas, além das suas respectivas conceituações e teorias.

Por outro lado, são crescentes as dificuldades de enfrentamento e resistência às diversas formas de opressão. Desde a ideia da pedagogia do oprimido, enquanto forma de convencimento, organização e prática socioeducativa das camadas populares, a história do tempo presente tem demonstrado as necessidades permanentes de uma “guerra de posições” delineada por um conjunto de fatores entrelaçados e complexos, tais como: resistência ao poder; construção de lugares de oposição; construção de subjetividades críticas; visibilidade dos interesses e das desigualdades e diferenças que oprimem a teoria crítica; construir projetos de emancipação no terreno da teoria e da prática; enfrentar o sobre determinismo econômico; revelar a hegemonia cultural e a racionalidade técnica no atual mundo globalizado; reconceitualização do poder; relação entre esfera pública e privada, entre outras (MEJÍA, 2000).

Com Freire, pensamos na formatação político-epistemológica que pode estar embutida nas práticas da educação popular do tempo presente. Assim, podemos enfatizar: a transição do senso comum ao conhecimento

elaborado/científico; a incorporação dos saberes construídos nas experiências cotidianas das camadas populares; a problematização dos múltiplos aspectos da realidade enquanto formas de mediação das relações educadores-educandos; a construção curricular enquanto exercício horizontal e democrático de interação de todas as subjetividades presentes nas práticas educativas (SCOCUGLIA, 2005). Mas, não podemos deixar em segundo plano os direitos à aprendizagem e ao conhecimento que devem construir poder com as camadas populares: o direito de conhecerem melhor o que já conhecem; o direito de conhecer o que não conhecem (e que, usualmente, foi adquirido pelas camadas privilegiadas da sociedade) e, principalmente, o direito de produzirem seus próprios conhecimentos (inerentes aos seus valores, necessidades, desejos e que possam embasar formas de contra poder).

As ideias presentes nestas primeiras palavras estão disseminadas pelos vários capítulos deste livro, inclusas suas várias referências. Mas, mesmo sendo palavras iniciais, o que podemos depreender? Certezas? Algumas. Dúvidas, incertezas e novas buscas? Muitas. Próprias do tempo presente e da sua história marcadas pelas reviravoltas do mundo do trabalho, pelas vicissitudes e dificuldades das organizações e movimentos populares, pelas decepções com as lideranças tidas antes como revolucionárias, pela disseminação da desesperança, além da notória ascensão dos quadros e ditames neoconservadores em toda América Latina e no mundo. Tempos “líquidos” (BAUMAN, 2000), tempos difíceis.

## **A organização do livro**

Neste livro, discentes e docentes, orientandos e orientadores, integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), demonstram as concepções desse tempo presente da educação popular por meio das suas pesquisas finalizadas e/ou em andamento final. Nos treze capítulos apresentados a seguir, podemos apreciar desde a atualização das ideias de Paulo Freire sobre a escola pública até a trajetória da educação do campo, das trilhas da educação de jovens e adultos contemporâneas à extensão universitária atuante no interior do Brasil, sempre acompanhadas por reflexões que encampam as visões teóricas atuais da educação popular latino-americana.

As conexões das pesquisas desenvolvidas com as “refundamentações” da educação popular, expressas nas publicações mais recentes da Revista La Piragua (ceaal.org), da ANPED (anped.org.br) e na literatura deste campo de estudos, além dos próprios debates das disciplinas, dos seminários e eventos que compõem a linha de pesquisa “Educação Popular” do PPGE/UFPB, entre outros respaldos, sinalizam os caminhos teóricos dos textos deste livro.

No primeiro capítulo, Afonso Scocuglia defende a tese de que a “práxis de Paulo Freire, do seu legado e das múltiplas conexões do seu pensamento político-pedagógico podem contribuir, e muito, para uma escola pública praticada enquanto um espaço propício ao desenvolvimento dos valores cotidianos, da cultura e das necessidades emancipatórias das camadas populares. E que, neste sentido, construa uma contra-hegemonia lastreada nos seus direitos civis, sociais e políticos”. No segundo, Conceição dos Santos e Socorro Xavier refletem sobre a concepção da educação popular por meio dos fundamentos teóricos que embasam as práticas educativas propostas por Paulo Freire, trabalhando, especialmente, os conceitos de “emancipação” e “autonomia” associados ao “diálogo”, à “conscientização” e à “libertação”.

Raimundo Sidnei e Luiz Gonzaga investem nas discussões da educação popular e das epistemologias do Sul para encampar as políticas de vigilância em saúde, focando a “atuação dos agentes de combate às endemias nos espaços das florestas e das águas no Estado do Amazonas, com foco específico nos saberes populares presentes nas práticas educativas”. Desse prisma fazem o terceiro capítulo do livro. Por seu turno, Francikely Bandeira e Luiz Gonzaga contemplam a atuação dos agentes comunitários de saúde que fazem da educação popular um veículo poderoso da sua programação profissional. O Programa de Agentes Comunitários em Saúde em Mari (Paraíba) constitui o foco central do quarto capítulo do livro em tela.

Nos quatro capítulos seguintes, a educação popular de jovens e adultos está em destaque. Maria Lígia Alves e Severino Bezerra da Silva, no quinto capítulo, buscam diálogo de tempos e espaços da EJA na educação popular contemporânea. Com os fundamentos desta, enfatizam o cenário da EJA no Brasil pela via do acesso aos conhecimentos “favoráveis à democratização de saberes numa perspectiva emancipatória, contrariando

os processos educativos regulatórios” e com o lastro de elementos político-pedagógicos e sociais. Na sequência, a experiência continuada de formação de educadores populares de jovens e adultos constitui o destaque do trabalho de Jeane Tranquelino e Aline Machado com luzes especiais sobre o Projeto Sal da Terra e, especificamente, sobre o “diálogo entre pesquisadores, educadores e demais sujeitos sociais que atuam nesse campo da Educação”. No capítulo sete, Maria Alda Traquelino e Eduardo Jorge da Silva preocupam-se com os saberes construídos na EJA dos índios potiguaras da Paraíba. Tais saberes “são construções sociais obtidas na trajetória pessoal e profissional de cada sujeito, educador e educando, os professores da EJA indígena, no exercício de suas práticas docentes”. Ainda referente à EJA, o próximo trabalho reflete sobre as políticas públicas “em tempos de perguntas fortes e respostas fracas”. Nesse oitavo capítulo, Patrícia Santos e Timothy Ireland tomam como base “um contexto que se contrapõe à democracia, à liberdade, ao pluralismo e à justiça”, e consideram estratégico “que os sujeitos envolvidos com uma prática educativa transformadora e, portanto, construtora de cidadania, promovam e reafirmem o diálogo entre educação popular, educação de jovens e adultos (EJA) e políticas públicas”.

Por sua vez, os próximos capítulos trazem à tona as pesquisas sobre a educação no campo no âmbito da educação popular. Assim, o nono capítulo destaca as ideias de Silvia Karla dos Santos e Socorro Xavier Batista sobre “a relação entre a educação popular e a educação do campo”, tomando “esta relação como marco fundamental da luta por uma educação para a transformação social a partir das lutas dos movimentos sociais”. A seguir, as pesquisas sobre as classes multisseriadas no contexto das escolas do campo constituem o trabalho de Luciélcio Marinho da Costa e Socorro Xavier Batista. Nesse décimo capítulo, os desafios e as perspectivas de resolução das dificuldades e tentativas de superação das problemáticas das classes multisseriadas “com crianças com idades, estágios e processos cognitivos diferenciados, tornando estas classes complexas em decorrência da diversidade que lhe é peculiar” constroem os focos centrais. Nesse caminho de investigação, Linconly Pereira e Socorro Xavier Batista objetivam, no capítulo onze do livro, “elucidar a diversidade dos povos do campo do semiárido potiguar presentes no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), localizada no município de Mossoró-RN”. Para isso, buscam

traçar “o perfil sócio-político-cultural dos/as discentes que compõem a LEDOC/UFERSA na tentativa de compreender as especificidades dos diferentes territórios do semiárido” norte-rio-grandense.

Esse bloco sobre educação no campo é complementado com as investigações de Luana Patrícia Costa Silva e Severino Bezerra da Silva que, no décimo-segundo capítulo, partem das “dinâmicas coletivas locais até a ação dos movimentos sociais do campo” que são “impulsionadores na construção de concepções e práticas” de educação popular que tem como contexto o Brasil e a América Latina. Marcam, assim, os “territórios que fortalecem os elos entre os movimentos sociais e as juventudes camponesas, enquanto sujeitos que instituem práticas e teorias em seus cotidianos” político-pedagógicos.

No último capítulo, Jucilene Nascimento dias e Afonso Celso Scocuglia focam os desafios e perspectivas da extensão universitária enquanto instrumento concreto de educação popular no interior da Bahia. Tomando como base “os exercícios cotidianos realizados nos centros acadêmicos que têm favorecido práticas coparticipadas entre a comunidade interna e externa das universidades com vistas à superação de uma lógica mercadológica, assistencialista e fragmentada de pensar e fazer extensão”, buscam “compreender como, ao longo do tempo presente, tem se dado a interface entre a educação popular e a extensão universitária”.

Esperamos que as pesquisas a seguir apresentadas possam suscitar novos debates para além daqueles que as produziram no interior do PPGE/UFPB. Possam inspirar outras práticas e outras reflexões tão necessárias nesse tempo marcado por desesperanças acentuadas, niilismos exacerbados, sombras, retrocessos e impasses. E que possam contribuir, mesmo que em pequena escala, para que novos horizontes sejam visualizados e novas propostas implantadas. Sempre atentos às palavras de Guimarães Rosa: “A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

Boas leituras!

Afonso Celso Scocuglia  
acscocuglia@gmail.com



# Capítulo I

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ESCOLA PÚBLICA: PROPOSTAS DE PAULO FREIRE

*Afonso Celso Scocuglia*

### 1 Introdução

Nas minhas andanças pelo Brasil, tenho obtido como respostas às minhas provocações e perguntas, entre outras, as seguintes afirmações: “não utilizo Paulo Freire na minha sala de aula porque ele não serve para a escola”. Ou ainda: “não utilizo Paulo Freire porque trabalho com crianças na escola, ou seja, com educação formal”. Explícitos estão os argumentos de que Paulo Freire “só serve” para educação não escolar e não-formal. Certamente, tais respostas são equivocadas, mas, mais do que isso, são respostas que foram construídas ao longo do tempo como somatório da pouca leitura da obra escrita de Paulo Freire e de uma série de informações obtidas por outras leituras de “segunda mão” ou que tais. Esses discursos carregam um poder persuasivo e, como são frequentemente disseminados, vão compondo uma visão equivocada e confusa sobre Paulo Freire e sua *práxis* (teoria/prática). Talvez seja uma das motivações da constatada pouca utilização de Freire nas nossas escolas. Também podemos dizer que, como um educador proscrito pela ditadura militar, Freire foi pouco utilizado justamente na época em que suas ideias ganharam o mundo, projetando-o como um dos pensadores da educação mais importantes do século XX. Outra observação que ajuda a pensar tal problemática é que a nossa escola,

em geral, não conhece Freire e também não conhece Dewey, Freinet, Makarenko, Montessori, Decroly, Comenius, e tantos outros autores seminais da pedagogia.

Defendemos a ideia de que a *práxis* de Paulo Freire, do seu legado e das múltiplas conexões do seu pensamento político-pedagógico podem contribuir, e muito, para uma escola pública praticada enquanto um espaço propício ao desenvolvimento dos valores cotidianos, da cultura e das necessidades emancipatórias das camadas populares. E que, nesse sentido, construa uma contra-hegemonia lastreada nos seus direitos civis, sociais e políticos. Uma escola em que as crianças, os jovens e adultos se sintam pertencentes e “donos” dela e que se dedique e se prepare para recebê-los como eles são (com as suas respectivas identidades de sujeitos protagonistas da sua história e da história do mundo) e, não, como a escola gostaria que eles fossem. Quais são os argumentos que nos levam a essa defesa? Quais e como as ideias de Freire podem contribuir para uma escola pública pertencente e protagonizada pelas camadas populares da nossa sociedade? Eis os nossos desafios na escrita deste trabalho.

## **2 As contribuições de Paulo Freire**

A meu ver, as contribuições da *práxis* de Paulo Freire, do legado freiriano e das conexões das suas ideias com outros pensadores da educação são muitas e têm grande relevância. Para argumentar nesse sentido, pretendo seguir, tanto quanto possível, certa cronologia das suas propostas, até porque as compreendo enquanto uma totalidade e uma complexidade que exigem aporte histórico e entrelaçamento entre elas. Nesse caminho, os aportes do seu legado e as possíveis conexões com outros pensadores estarão entrelaçados.

Desde o início da escrita do conjunto das suas obras principais, Freire destaca a educação como prática da liberdade - projetada como conquista dos seres humanos e como parte intrínseca da sua formação, é valor de base para qualquer escola, especialmente aquela que valoriza a cultura e o protagonismo dos seus educandos e dos seus educadores. A necessidade da escola em preservar e permitir a liberdade de pensamento, de ação, de propósitos é uma das práticas que têm faltado à maioria das

nossas escolas e o autoritarismo construído, ao longo do tempo pela sociedade brasileira, tem peso escolar de extrema relevância.

Trata-se, assim, de superar o autoritarismo incrustado no cotidiano escolar, reproduzido diariamente na formação dos educandos, nas atitudes dos professores, dos gestores e dos dirigentes escolares. Esse autoritarismo, se não é a geratriz da violência na escola, certamente é um dos propulsores desse que é um dos maiores desafios da escola atual. Claro que a liberdade deve andar junto com os sentidos da responsabilidade individual e coletiva e não será uma doação, mas, sim, uma conquista horizontal de todos os setores organizados que fazem a escola, inclusas as participações das famílias e das comunidades que compõem a escola. A construção das (inter) subjetividades e das identidades dos educandos, assim como o respeito aos seus direitos fundamentais, certamente, têm na educação como prática da liberdade um dos seus pilares centrais. Mais do que falar e debater sobre a liberdade, a escola precisa praticar a liberdade, todos os dias, todos os momentos.

Nos escritos de Freire à “liberdade”, foi somada a “libertação” na transição de uma abordagem existencial-personalista inicial para uma visão mergulhada nos conflitos entre indivíduos, grupos e classes sociais. Se a primeira fica clara em Educação como prática da liberdade (1984a), a “libertação” incorpora sua teologia e aparece com vigor em Ação cultural para a liberdade e outros escritos (1984c), como uma sequência de Pedagogia do oprimido (1984b). Entrelaçando o conceito com suas outras formulações teóricas, ele argumenta:

Não há humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na *práxis* dos homens dentro da história que, implicando uma relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica dessa relação. (...) Por isto é que o educador que fez a opção humanista, portanto, libertadora, não está apto a cumprir a tarefa vinculada ao tema de sua opção, enquanto não tenha sido capaz, através de sua própria prática, de perceber corretamente as relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo (FREIRE, 1984c, p. 98-99).

Desafios? Muitos. Quais ações podem potencializar e concretizar isto? A virada de uma escola autoritária na direção de uma escola que pratica a liberdade é repentina, fácil, é feita por decreto? Quem são os agentes principais dessa virada humanista-libertadora? Quem deve dar o primeiro exemplo? Como fazer valer liberdade com responsabilidades individual e coletiva e como processo de conquista da consciência crítica, ressaltada por Freire?

Penso que há um caminho básico para enfrentar esse e outros desafios da escola contemporânea: a instituição da ação dialógica, do diálogo, como veículo pedagógico principal. Sabemos todos que Freire aposta “todas as suas fichas” nesse veículo e o defende como valor central, inquestionável. Durante o diálogo, podemos questionar tudo, mas, não, questionar o instrumento do diálogo como tentativa concreta de superação do autoritarismo e busca de outra escola possível. Para ele, diálogo se concretiza no conflito social que a escola sempre encampa, mas deve ser sempre uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores (FREIRE et al., 1985a). Seja na sociedade, na sala de aula, no trabalho, na rua do mundo. Seria até fácil dialogar entre os iguais que só falassem aquilo que queremos ouvir.

O desafio é construir o diálogo ouvindo e respeitando o outro quando o outro é diferente de nós, não concorda conosco ou propõe o que nos desagrada e somos contrários. Isso responderia, ao menos em parte, a questão de Alain Touraine (1999): “Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes”. A meu ver, o diálogo e a liberdade, para tomar as proposituras iniciais do nosso texto, são construções difíceis, a partir da ossatura autoritária e antidialógica que permeia a escola. E mais, Freire sempre esteve preocupado com o diálogo construído como enlace das práticas dos educadores e dos educandos tendo como permeio o conteúdo curricular programado. Ou seja, nos conteúdos da Geografia, por exemplo, a cumplicidade dos diálogos construídos no cotidiano escolar deve servir de base epistemológica para a aprendizagem específica e do entrelaçamento dessa especificidade com outros conteúdos geradores de aprendizagens e do próprio diálogo, enfim, da construção coletiva do conteúdo que se objetiva apreender. O desafio seria dialogar sobre Geografia para aprender o mundo, o espaço das relações humanas, os problemas e soluções das cidades e do país, o bairro e as ruas, a violência e as saídas urbanas etc. Assim por diante, haveria os diálogos

sobre a vida biológica e social, a quantificação nas nossas vidas, a construção histórica, a linguagem popular e erudita, em Biologia, Matemática, História, Língua Portuguesa e outros campos do saber.

A relevância da dialogicidade como caminho construtor da escola pública popular chama atenção para uma outra categoria central do discurso de Freire: a democracia. Podemos afirmar que esse é outro valor fundamental para o autor. Pessoalmente, desde antes do golpe civil-militar de 1964 já o era, quanto mais depois de sofrer na pele as agruras do exílio de 16 anos fora do Brasil, ajudar a fundar o Partido dos Trabalhadores e vivenciar o crescimento dos movimentos sociais pós-ditadura. Na sua passagem como Secretário de Educação, em São Paulo, a gestão democrática das escolas constituiu uma das suas prioridades máximas. Junto com a formação permanente e a valorização do magistério, instituiu o que de melhor pôde ser notado, além de evidenciar a postura democrática e coletivista em sua gestão. No prefácio do livro de Educação como prática da liberdade (antes citado), Francisco Weffort já destacara a pedagogia democrática como alicerce da sua proposta de alfabetização-conscientização inerente ao que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”:

Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e violência (...). A experiência brasileira nos sugere algumas lições curiosas, às vezes até surpreendentes em política e educação popular. Foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, com o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada de modo autêntico, para a libertação das classes populares (1984a, p. 15-25).

Por seu turno, analisando a atuação de Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, no final dos anos 1980, Carlos Alberto Torres et al. (2002, p. 100) destacam:

Os cinco grandes objetivos políticos que procuraram concretizar o seu programa de reforma político-pedagógica radical:

(a) alargamento do acesso à escola; (b) democratização da gestão das escolas; (c) melhoria da qualidade do ensino; (d) educação para os jovens e adultos trabalhadores e (e) formação de cidadãos críticos e responsáveis.

No entanto, não podemos pensar com Freire na liberdade/libertação, no diálogo, na democracia e na gestão escolar democrática sem acoplarmos a esses conceitos a permanente busca da consciência crítica por parte dos que fazem a escola e, em especial, seus professores-professoras e seus gestores. A conscientização – enquanto processo permanente de transição entre a ingenuidade e a criticidade –, sempre foi uma das marcas registradas da pedagogia freiriana e do seu legado político-pedagógico. Esse conceito adquiriu importância central nas proposições de Freire (1980a) e no caminho espiral da sua reconstrução conceitual, o que começou como “consciência da realidade nacional” e se modificou para os “estágios transitivos da consciência”, transformando-se em “consciência de classe”, sendo que, nos seus últimos escritos, identificamos uma “consciência das múltiplas subjetividades” (SCOCUGLIA, 2006a).

Em qualquer desses conceitos utilizados, é notória a preocupação com a consciência construída em concomitância com a aquisição coletiva do conhecimento. Para Freire, a educação como processo de conhecimento e de consciência crítica deve presidir a diretividade do processo de formação humana sistemática e planejada feita pela escola. Não como doação ou imposição de quem quer que seja, pois estaríamos contradizendo sua posição dialógica e democrática. Mas como construção coletiva que, sem ser determinada ou autoritária, precisa contar com a direção/intencionalidade da sua construção, por parte dos educadores (professores/as e gestores/as) no dia-a-dia da escola.

Com efeito, pensar em todas essas problemáticas nos conduzem à reflexão sobre o protagonismo central, por parte dos educadores e educadoras escolares. Desde seus primeiros escritos, essa tem sido preocupação seminal de Freire. Sua hipótese básica é a de que os educadores e as educadoras precisam se reeducar no cotidiano das práticas sociais (HELLER, 1977) realizadas na escola de formação, na escola de atuação, nas relações educador-educando, nas participações político-educativas dos movimentos sociais, no sindicato da categoria, enfim, em todos os

cenários de formação. Precisam sempre se perguntar sobre o seu trabalho: a quem serve? Contra quem e a favor de quem são praticados? Ajudam a reconstruir a escola na direção das camadas populares ou contribuem para a continuidade da negação dos direitos ao conhecimento e da cidadania delas? Qual escola eles/elas ajudam a construir? Nesse sentido, devem aliar a competência técnica (“professor de biologia tem que saber biologia”, dizia Freire) ao compromisso político com os processos individuais e coletivos de emancipação dos educandos. Têm compromissos com o Estado, mas, não, com qualquer Estado. Seus compromissos devem ser com um Estado que agencie uma escola qualificada nos sentidos do conhecimento técnico e das oportunidades da cidadania. Um Estado que, ao prover a educação como uma das suas principais prioridades, valorize os educadores no caminho da sua formação permanente e das condições propícias de trabalho e de salário. Mas, acima de tudo, a reeducação dos educadores deve ter como horizonte a construção de uma escola na qual o sucesso signifique o crescente sentimento de pertencimento e de deliberação coletiva, por parte de seus educandos, ao mesmo tempo uma escola que seja preparada para valorizar o conhecimento e a cultura que as camadas populares têm como ponto de partida para a sua “elevação cultural”, como nos diria Gramsci (1982). Nesse sentido, Freire advoga a tese do papel desempenhado pelo(a) educador(a), assemelhando-o ao “intelectual orgânico” e indicando a necessidade da reeducação do educador como um “intelectual-ficando-novo”, como um “especialista e dirigente” que adere aos valores, aos sonhos e necessidades de emancipação das camadas populares presentes na escola.

Nessa escola, os educadores e educadoras não se sentiriam os donos do saber para depositá-los nos alunos como parte de uma educação bancária. Ao contrário, partiriam dos problemas reais presentes na vida cotidiana dos educandos e, certamente, também presentes nos conteúdos programáticos escolares para, mais e mais, se aproximarem de um currículo marcado pela cientificidade e pelas relações humanizadoras e amorosas dos que se gostam, pois têm metas e afazeres em comum. A construção dessas relações e a busca do conhecimento científico conformariam o que Freire defende como educação problematizadora, cujo ponto de partida é sua crítica veemente à educação bancária:

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (...). A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1984b, p. 63-87).

Mas, esse enfoque educacional crítico precisa privilegiar, como contraponto, uma pedagogia da pergunta e rechaçar a pedagogia da resposta que é marca registrada da imensa maioria das escolas. A pedagogia da resposta, que se identifica como a educação bancária, é aquela que mata a curiosidade do seu nascedouro e valoriza a memorização e a narrativa verticalizada. Por seu turno, a pedagogia da pergunta aposta na descoberta, no saber da experiência feita como ponto de partida, no trabalho científico de pesquisa, no laboratório de ciências, mas, também, nos laboratórios de história e geografia, de linguagem, enfim, nos laboratórios de experimentação dos conteúdos. A pedagogia da pergunta não nega o direito fundamental dos alunos investigarem os fenômenos naturais e culturais, construindo seu próprio raciocínio lógico, errando e acertando, tentando responder, ao invés de receberem as respostas prontas (FREIRE, 1985b). Para isso, a reeducação dos educadores antes referida, precisa ser articulada a partir da negação do professor como detentor exclusivo do saber/poder.

Nesse caminho, o educador não é o fiel depositário das respostas prontas e, sim, o contribuinte fundamental para que os alunos processem informações, dados e pistas em busca da descoberta do saber. Claro está que, nesse cenário, as relações dialógico-horizontais de colaboração e

reciprocidade entre educador-educando são fundamentais. No entanto, destituir o professor e a professora da exclusividade do saber a ser transmitido, além de não ser tarefa fácil, coloca em cheque aquilo que para muitos representa o “último poder” do professor já destituído do seu reconhecimento social, das condições adequadas de trabalho na escola, entre outros. Aqui entramos sempre num território marcado pelo desconhecido e pelo inseguro, pelo medo, mas, também, pela necessidade da ousadia que deve presidir o cotidiano do professor (FREIRE, 1987).

De outro prisma, a organização docente para reverter a atual precarização do seu trabalho e a reinvenção da sua identidade, muitas vezes dilacerada, ganha dimensão principal. Concordamos com Nóvoa (1999, p. 17) quando argumenta o seguinte:

Um elemento essencial deste debate é a afirmação de que as zonas indeterminadas da prática se encontram no cerne do exercício profissional docente. Tal facto leva-nos a conceder uma nova atenção à ideia de deliberação. O momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas, transforma-se, assim, numa dimensão central do processo identitário. Um outro elemento, que tem sido pouco explicitado, diz respeito ao horizonte ético do trabalho docente. É uma reflexão inevitável, num tempo marcado por tantos conflitos e dilemas. Os professores não podem refugiar-se numa atitude “defensiva” e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações dos seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar. A concepção de práticas pedagógicas que respondam a estas preocupações contém, actualmente, uma dimensão organizacional e, por isso, é tão importante reequacionar o papel da escola como espaço de referência da profissionalidade docente.

Certamente, uma das formas de reverter o atual quadro ganha corpo mais definido quando aumenta a participação política do educador

e quando este reconhece a pseudo-neutralidade da prática educativa, entendendo-a como prática política em sua inteireza. Freire adverte que desempenhar um papel político não significa “matar aula”, criticando este ou aquele ato de um governante, por exemplo, mas, sim, compreender que, no espaço da atuação, na sua respectiva área de conhecimento, podem instituir discussões e diálogos que abram caminho para a conquista de uma maior consciência crítica, por parte dos educandos, desde as primeiras séries. Assim, um professor de biologia ou de ciências, ao estudar o “corpo humano” com seus alunos, pode mostrar e debater, entre outros exemplos, que os corpos dos humanos não vivem/sobrevivem sem inserção social, política, cultural. Propor questões geradoras de debates, tais como: por que, no Brasil, os corpos humanos dos nordestinos sobrevivem em média muito menos que os dos sulistas? Por que a docilização dos corpos (denunciada por Foucault) é parte fundante de uma educação domesticadora e conservadora dos valores sociais dominantes? Por que os homens vivem, em média, sete anos a menos que as mulheres? Por que a AIDS tem atingido as pessoas com menor nível de informação e continua a provocar tragédias em massa? Entre tantas possibilidades de debates esclarecedores sobre o corpo humano, saúde, sociedade etc. O professor de biologia, como lembrava Freire, não precisa gastar 15/20 minutos da sua aula, criticando o governo A ou B e fugindo do conteúdo programado para a sua área de atuação. Ademais, precisa perceber que a sua área se fortalece, mais e mais, e se torna ainda mais relevante, quanto mais estiver conectada com outros conteúdos, em uma trilha interdisciplinar – na qual os temas geradores “transversais” podem, por exemplo, exercer uma função inovadora e profícua em relação à aprendizagem.

Em outro artigo, escrevemos que, para conseguir êxito progressivo nesse caminho, precisam tomar parte efetiva na construção curricular (e, não secundária) os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os “saberes da experiência feita” dos sujeitos do processo educativo, principalmente da grande população frequentadora das escolas e cursos públicos. Essa é uma tese antiga e conhecida nossa: constituir círculos de cultura, nos quais o cotidiano cultural das camadas populares – representado por suas falas, suas expressões artísticas, seus desejos, suas necessidades e sonhos –, sejam parte integrante, junto com todo o conhecimento sistemático/escolar/científico, de um

currículo que possa “pertencer” a todos os que fazem o processo educativo. O sentimento de pertencimento em relação ao conhecimento, à construção do currículo e à sua aplicação coletiva pode vir a ser detonador (individual e coletivo) de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo educativo ou à escola (SCOCUGLIA, 2006b).

Nas questões da aprendizagem, Paulo Freire mostra-se herdeiro dos métodos ativos propugnados pelas diversas variantes das escolas novas. De Dewey a Freinet, passando por Piaget e Anísio Teixeira (desde Educação e atualidade brasileira, escrita em 1959), os legados dos escolanovismos serviram de alicerce para os avanços das propostas freirianas voltadas para a educação popular. O “aprender fazendo”, em atividades sistemáticas de trabalhos em grupo e construção do conhecimento, sempre fez parte das propostas de Freire, pensando-se na construção da escola pública. Esse é o caminho também da *práxis* defendida, na qual as reflexões dos educadores devem servir para melhorar a prática, pois não teriam relevância se assim não fossem. O seu próprio entendimento sobre a relação de reciprocidade e retroalimentação teoria-prática passa pelo que o autor manifesta em relação aos seus estudos marxianos quando disse que não havia lido Marx para depois ir trabalhar com as camadas populares. Ao contrário, ao trabalhar com as camadas populares, havia percebido que Marx ajudaria a melhor entendê-las, melhorando sua prática com elas. Assim, a prática precisa da teoria para ser melhor e, nesse processo de melhora, a própria teoria vai se reconstruindo pela via prática e, assim, sucessiva e permanentemente. É o que Freire chamou do ciclo do conhecimento, um processo permanente que converge para o que o Relatório Delors para a UNESCO (DELORS, 2000) disseminou como “educação ao longo da vida”.

Para nosso autor, esse processo é uma das amostras que a educação, fora ou dentro da escola, pode constituir em uma ação cultural para a libertação dos oprimidos das amarras da opressão. Nele, a escola seria um espaço fundamental (não único) de construção de uma nova hegemonia, de um novo tipo de conhecimento e de um novo ser humano. Utopia? Sim, utopia. Ou melhor, um processo inédito que se viabilizaria na medida do fazer coletivo de todos os sujeitos e setores que compõem a escola: um inédito viável. Nessa construção, Freire sempre chamou atenção para um pressuposto fundamental: a leitura do mundo, das múltiplas realidades que nos formam como seres humanos e nos impactam, a qual deve preceder

a leitura da palavra (pensada enquanto conhecimento sistematizado de leitura do mundo). A premissa da leitura do mundo e da palavra é de que os seres humanos são seres relacionais, estão sempre no mundo e com o mundo, onde tendem a ser mais, a se humanizarem mais e mais, em um processo caracterizado como hominização. Certamente, a humanização dos seres humanos como processo educacional e como ação político-cultural dá forma a uma das marcas registradas do pensamento-ação de Paulo Freire, ou seja, o profundo sentido de humanismo contido em sua pedagogia antropológica.

No caminho oposto desse humanismo, destacamos, mais uma vez, a violência (física e/ou simbólica) como um produto social que assola muitas escolas. E que só pode ser combatida, a meu ver, recorrendo-se às ações dialógicas, às manifestações artístico-culturais, à democratização das relações de poder intraescolares, ao respeito às diferenças e ao saber do educando, à busca de uma maior horizontalidade das relações educador-educando, entre outros encaminhamentos. Mas, também, recorrendo à reinvenção da autoridade do professor e do gestor, nunca à continuidade do autoritarismo que permeia a maior parte do sistema escolar brasileiro. Aqui, a espontaneidade não serve, a diretividade pedagógica (marcada pelo convencimento) é sempre bem-vinda, desde que seja produzida e pactuada coletivamente. Com efeito, a escola pode ser pensada como o espaço da aprendizagem da democracia, aliás, um dos espaços em que a escola atual mais falha em função da herança autoritária que ele carrega historicamente. O autoritarismo e a opressão foram sendo passados de geração em geração e, nesse aspecto, pode valer uma das principais observações de Freire na *Pedagogia do oprimido*: o grande problema dos oprimidos está em desintroyetar da sua consciência a consciência dos opressores. Sem dúvida, autoritarismo, opressão, falta de diálogo, desigualdades sociais profundas, desvalorização e precarização do magistério, entre outros, instituem as raízes da desqualificação escolar que assume proporções muitas vezes alarmantes. Desse ângulo, as escolas são lugares próprios da formação de uma consciência e do desenvolvimento da cultura da paz e da não-violência.

Destarte, ao refletir ainda sobre a construção da aprendizagem, Freire destaca o trabalho coletivo como princípio educativo, percorrendo a rota dos educadores socialistas, como Makarenko e tantos outros. Em

Cartas à Guiné-Bissau (1980b, p. 25-26), a defesa dessa tese é explícita quando, ao colaborar com a reconstrução da educação guineense, nos anos 1970, destaca que “a unidade entre a prática e a teoria, coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja seu nível, enquanto contexto teórico e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto”. E, nesse sentido, Freire destaca o papel formador da escola, desde as primeiras séries:

O homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa que tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (FREIRE, 1980b, p. 125).

Outro ponto fundamental destacado por Freire diz respeito aos direitos (culturais) das camadas populares ao conhecimento. Em outro artigo (SCOCUGLIA, 2006b), destacamos a argumentação que segue em três direções: (1) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriar do conhecimento que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dirigente-dominantes da sociedade; (2) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que já possuem proveniente das experiências feitas, do cotidiano, do mundo da vida e (3) o direito de construir o seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e da sua própria cultura. Deste prisma, os direitos aos conhecimentos, defendidos por Freire, implicam no direito de poder participar da construção do currículo, por parte de todos os atores escolares, desde sua elaboração e planejamento. Além do direito de participar ativamente da própria construção do conhecimento, o que, por si mesmo, denota uma rede de micropoderes (FOUCAULT, 1979) ligados a essa construção. Certamente, ao prevalecerem esses direitos, a construção curricular poderia ter outros rumos e seria repensada a partir dos interesses, dos valores, da cultura e do conhecimento dos sujeitos fundamentais dos processos educativos, ou seja, educandos e educadores,

coordenadores, diretores, pais, enfim, da comunidade educativa. Refletir sobre as questões da construção e da apropriação reflexiva do conhecimento, pelas camadas populares e seus educadores, implica em uma tentativa de reinvenção curricular que teria como lastro a permeabilidade, a complementaridade e a complexidade (MORIN, 2000) dos saberes populares (ou do senso comum) com os saberes elaborados em seus vários níveis, modalidades e práticas escolares. Incluso o pressuposto de que a reinvenção curricular deve ser permeada pelos direitos de apropriação e produção de conhecimento pelas camadas populares da nossa sociedade.

Tais direitos nos solicitam atenção para os argumentos de Touraine (2006) quanto à pertinência do que o autor chama do novo paradigma e em cujo centro está o sujeito e os direitos culturais. Para ele, “os problemas culturais adquiriram tal importância que o pensamento social deve organizar-se em torno deles” (TOURAINÉ, 2006, p. 9). Deste prisma, ainda, a reflexão histórica de José Murilo de Carvalho, em *Cidadania no Brasil – o longo caminho* (2003) reforça essa abordagem. Para Carvalho, no Brasil, os direitos civis, sociais e políticos que caracterizam a cidadania integral nunca se estabeleceram por completo e concomitantemente. A saída para isso seria a implantação definitiva da educação popular, pois “ela é definida como um direito social, mas, tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos” (CARVALHO, 2003, p. 11). Certamente, a construção de uma escola pública de caráter popular ocupa o centro dessa argumentação na qual Touraine, Carvalho e outros contribuem e complementam as convicções de Paulo Freire.

A sequência dos conceitos e das ideias freirianas, tecidas no seu conjunto como um *complexus* (nunca linear ou determinista e, por vezes, incerto), nos remetem a certos temas que ganharam máxima força nas últimas décadas e constituíram suas preocupações. Entre os principais, podemos destacar a questão ambiental e a globalização. No primeiro caso, com a ajuda de continuadores do legado, como Francisco Gutiérrez e Moacir Gadotti, pensamos numa ecopedagogia e na cidadania planetária. Por outro lado, essas ideias incluem-se no rol da construção de “um mundo melhor”, a partir, por exemplo, dos esforços do Fórum Social Mundial, dos novos movimentos sociais e podem ser articulados ao que Boaventura de Sousa Santos (2002) denomina de globalização contra-hegemônica (ou alternativa).

Tal processo teria como alavancas o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade (SANTOS, 2002) e, a meu ver, a pedagogia crítica de Paulo Freire enquanto uma das suas bases político-educativas como tentamos demonstrar em outro artigo (SCOCUGLIA, 2008). Certamente, nesse caminho, a escola pública popular constitui espaço privilegiado da (difícil) construção alternativa e contra-hegemônica à globalização do capitalismo excludente. Nela, as propostas freirianias, do seu legado e as conexões com outros pensadores, podem vir a ser fortes contrapontos ao que está estabelecido como caminho inexorável e irreversível do “fim da história”.

### **3 Considerações finais**

Parece-nos fora de dúvida o fato de as contribuições práticas e teóricas de Freire continuarem vivas, cada vez mais presentes e necessárias. Dispomos de um amplo legado pedagógico, político e cultural apto a contribuir para que a educação sistemática e seu currículo de escolarização sejam alicerces de um mundo menos injusto, mais solidário, menos abismal nos seus aspectos sociais. Podemos acreditar que sem uma educação pública comprometida e focada nas necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e nos direitos ao conhecimento da grande maioria dos brasileiros, isso seria possível? Como seria uma escola lastreada por essas necessidades e direitos? Como nela se processaria a relação entre conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento elaborado/científico? Quais seriam as ações dialógicas propostas para a consecução de uma escola que ajudasse a reinventar a democracia e a participação deliberativa? Que grau de prioridade se daria para o binômio conhecimento–consciência crítica? Como seria exercida a inter/transdisciplinaridade do currículo escolar? Como seriam constituídas as ações da gestão escolar/educacional para conseguir tal intento? Como se daria a permanente revalorização/reeducação dos docentes e como a construção coletiva (crítico-reflexiva) do currículo poderia contribuir?

Procuramos responder algumas dessas questões ao longo deste texto, partindo dos aportes freirianos e suas conexões. Precisamos enfatizar,

no entanto, a necessidade de (re)qualificar os papéis da educação e da subjetividade (e do sujeito) na história (cultural). Para Freire (1993, p. 14):

A importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. (...) Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da história como possibilidade, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na história como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação.

E, para construir a história e a educação escolar como possibilidades concretas de realização da hominização (ou seja, da humanização e do “ser mais” dos homens e das mulheres), torna-se necessário contar com uma *práxis* político-educativa-cultural que tenha como sujeitos as crianças, os jovens e os adultos das camadas populares, bem como todos os que fazem (com eles) a sua educação. Por onde começar? Onde continuar? Insistir em quê? Descartar o quê? O quê e quem privilegiar?

Certamente, um dos grandes desafios é criar uma nova institucionalidade “que es una interinstitucionalidad construida con el trabajo conjunto del Estado y la sociedade civil, con la participación de la gente, de los movimientos sociales, de los movimientos de mujeres, de los sindicatos docentes, del sector empresarial” (UNESCO, 2000, p. 294). Realizar a utopia, o inédito viável, diria Freire, que não consiste só nas críticas aos feitos e não-feitos dos outros, mas em praticar a teoria proposta para, mais e mais, melhorar a prática e conseguir que a educação não seja mera reprodutora das desigualdades sociais, mas, sim, e, definitivamente, uma das bases da real melhoria de vida, de trabalho, de habitação, de meio-ambiente, de desenvolvimento sociocultural ininterrupto e crescente da grande população.

No final da primeira década do século XXI, a educação escolar pode ainda ser retratada por meio dos bilhões de seres humanos que não usam, cotidianamente, a leitura e a escrita, não sabem interpretar um pequeno texto ou não utilizam as operações matemáticas mais simples e, a rigor, são analfabetos (absolutos, funcionais, digitais, políticos etc.).

Entretanto, apesar de todas as dificuldades construídas, existem caminhos e soluções propostas para os problemas novos e para os problemas crônicos da educação, alguns em execução, a exemplo do combate aos analfabetismos e à baixa escolarização dos jovens e dos adultos. E contamos com numerosas experiências escolares exitosas por todo o país. No amplo espectro das soluções possíveis, o legado freiriano e suas amplas conexões continuam a destacar-se, não como a única alternativa, mas, certamente, como uma das alternativas mais capazes. Instituem paradigmas de uma ação cultural que aposta na reinvenção escolar pelas redes conectadas da aprendizagem, da conquista sistemática do conhecimento e da consciência crítica (enquanto “exercícios de poder”), por parte dos educadores, dos educandos, dos gestores, dos pensadores, dos novos movimentos sociais, das ONGs, enfim, de todos os sujeitos educacionais que se posicionam na defesa dos direitos civis, sociais, políticos, culturais. Sujeitos e direitos que podem fazer das camadas populares protagonistas da sua história e da sua emancipação. Agentes culturais imbuídos da indignação e da conquista da autonomia, permeados por uma paciência impaciente e movidos por uma esperança crítica e mobilizadora.

## Referências

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil** – o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade do Recife, 1959. Mimeo.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980a.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984c.

FREIRE, P. et al. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985a.

FREIRE, P. et al. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985b.

FREIRE, P. et al. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

HELLER, A. **Sociologia da vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2000.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan./jun. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

SANTOS, B. de S. As tensões da modernidade. **Rede Direitos Humanos** – DHnet, Rio Grande do Norte, 2002. Disponível em: <[www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html)>. Acesso em: 1 maio 2017.

SCOCUGLIA, A. C. (Org.). **Paulo Freire na história da educação do tempo presente**. Porto: Portugal: Edições Afrontamento, 2006a.

SCOCUGLIA, A. C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 6, n. 6, p. 81-92, 2006b. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/848>>. Acesso em: 1 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. **Revista Ibero-americana de Educación**, Países Iberoamericanos, n. 48, p. 35-51, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://rieoei.org/rie48.htm>>. Acesso em: 1 maio 2017.

TORRES, C. A. et al. **Educação e democracia** – A práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez, 2002.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um novo paradigma** – para compreender o mundo hoje. Petrópolis: Vozes, 2006.

UNESCO. **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe** – Prioridades de acción en el siglo XXI. Santiago do Chile: UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA, 2000.



## Capítulo II

# EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE: EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA

*Conceição Cristina Pereira dos Santos*

*Maria do Socorro Xavier Batista*

### 1 Introdução

Neste texto, refletimos sobre a concepção de Educação Popular (EP), tendo como objetivo evidenciar seus fundamentos teóricos que orientam as práticas educativas e pedagógicas, tomando como base os princípios da educação e da pedagogia de Paulo Freire, ressaltando, especialmente, os conceitos de emancipação e autonomia. Esses dois conceitos, no entanto, estão, intrinsecamente, associados aos de conscientização, diálogo, libertação.

A discussão aqui expressa está organizada nos seguintes itens: introdução; concepções da Educação Popular; elementos constitutivos da Educação Popular; considerações finais.

### 2 Concepções de Educação Popular

Enquanto uma prática social construída historicamente, a educação é um meio pelo qual os conhecimentos, os costumes, os códigos que fazem parte da cultura de um povo são disseminados, apreendidos, compartilhados entre as pessoas, seja por meio da educação formal, nos centros de ensino, ou por meio da educação não formal, realizada em

espaços não escolares. Especialmente quando se trata da Educação Popular, entendemos que ela ocorre em diferentes espaços, seja a partir de experiências de vida, de trabalho, seja nos processos de organização e de lutas, nos movimentos sociais, onde possam haver trocas de saberes, partilhas comuns neste processo dialético e dinâmico que é a vida. Aprendendo a viver e sanar dificuldades de forma individual ou coletiva, na luta por equidade social e pela cidadania, como salienta Batista (2007, p. 222):

A educação popular promove a cidadania, emancipação humana, a cultura democrática e solidária e norteia-se pela liberdade, para além da liberdade da ideologia liberal/neoliberal. Ela se apresenta como construção coletiva de resistência, de enfrentamento às imposições das políticas educativas oficiais e como negação da negação ao direito à educação. Ela possibilita o diálogo de saberes populares, da cultura popular com os saberes/conhecimentos produzidos e sistematizados socialmente, que se orientam pelas necessidades dos setores populares, visando incorporá-los à sociedade, como seres humanos por inteiro. Ela utiliza várias linguagens – lúdicas, artísticas, teatrais, poéticas, científicas, imagéticas.

Nessa perspectiva, a educação possibilita a construção de processos emancipatórios, em busca de uma formação humana que desenvolva os sujeitos para lutarem pela superação da opressão em direção à liberdade. Uma educação que promova reflexões para que os seres humanos se compreendam enquanto seres socialmente construídos, enquanto seres pensantes e críticos que podem mudar suas realidades, portanto, como seres históricos que, em suas ações, transformam o mundo.

A Educação Popular entende a crítica na perspectiva de proporcionar uma reflexão sobre questões e temas da realidade social, econômica e política do grupo social no qual o sujeito está inserido, onde as experiências vividas são refletidas e fundamentadas com os conhecimentos sistematizados; reorienta uma *práxis* que incentive ações de mudança, de rompimento de paradigmas estáticos sob o anúncio de um emergente movimento de contra-hegemonia ao modelo de sociedade do capital.

Portanto, o anúncio e a denúncia da palavra dita, dos códigos que são codificados e decodificados através das informações apreendidas e interpretadas, podem gerar novas informações, novos conhecimentos, novos saberes que são construídos coletivamente a todo tempo, porque a dinâmica das informações e da comunicação é constante. Pois segundo Freire, “não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio” (FREIRE, 1981, p. 48), por isto, o anúncio e a denúncia do conhecimento que é gerado através do diálogo proporcionam a reflexão e interpretação da realidade circundante.

Analisar a realidade pressupõe ter um panorama abrangente do cotidiano sobre as vivências dos/as sujeitos/as envolvidos/as, vistas/os sob duas óticas, a primeira do oprimido/a e a segunda do opressor/a, enquanto uma relação de classes antagônicas, uma relação de exploração e opressão na sociedade que se configura em uma situação que precisa ser refletida e transformada na construção de uma sociedade menos opressora.

Dessa maneira, a educação pode ser entendida como um instrumento político, filosófico, pedagógico, epistemológico. Uma educação libertadora, emancipadora, em que a relação entre as pessoas seja de equidade, de autonomia, em que o/a professor/a, educador/a é um/a mediador/a do conhecimento e o/a aluno/a, educando/a interage com o conhecimento e articula com suas vivências.

A Educação Popular – EP apresenta-se enquanto uma concepção educativa identificada com as classes populares, sendo concebida como uma concepção educativa e teórica, vinculada ao processo contínuo do ato de aprender e educar, um diálogo que perpassa o ensino acadêmico, sendo estes conhecimentos científicos que estendem a pesquisa aos saberes populares, conhecimentos que passam de gerações em gerações, apresentando diferentes características culturais, com a intencionalidade de transformação da sociedade.

Ela surge da resistência dos movimentos populares por volta da década de 1960, a partir de experiências com as classes populares. Sua concepção educacional está ancorada nas vivências cotidianas percebidas através das sistematizações realizadas para que possamos compreender seus processos metodológicos e teóricos. Dessa maneira, Holliday (2006, p. 233) percebe que a EP está:

Baseada em princípios políticos que apostam na construção de relações de poder equitativas e justas nos diferentes âmbitos da vida e em uma pedagogia crítica e criadora, que busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas: cognitivas, psicomotoras, emocionais, intelectuais e valorativa.

Essa concepção pode ser refletida a partir do processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico transformador, que se constitui socialmente nas relações com os outros seres humanos e com o mundo. Por isso, essa concepção educacional está baseada em princípios políticos que apostam na construção de relações de poder equitativas e justas nos diferentes âmbitos da vida e em uma pedagogia crítica e criadora, que busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas, sejam elas cognitivas, psicomotoras, emocionais, intelectuais e valorativas, referendadas pelo autor mencionado acima.

A Educação Popular se faz enquanto ação dialética e dialógica, que já em sua criação se propunha ao fortalecimento dos movimentos populares, que se preocupava em fazer uma educação para o povo, para as classes populares, as quais, por força do capitalismo excludente, ficavam excluídas da riqueza por elas produzidas e dos direitos sociais e humanos, por força dos interesses das classes dominantes, principiando, através do processo educativo, o despertar de uma consciência crítica, que provocasse a rebeldia e a revolução crítica, a partir do entendimento de classe *a priori*, do entendimento de que condições sociais que temos e podemos construir, almejando a utopia desejada, de uma sociedade justa, com equidade social participativa e democrática.

A Educação Popular surge dessa necessidade, dessa afirmação cultural e de classes para libertação dos oprimidos, destacando-se o legado de Paulo Freire para a América Latina, como um dos principais intelectuais, educadores e pesquisadores dessa concepção educativa e pedagógica.

Essa nova proposta pedagógica, com os setores populares da sociedade, estabelece uma relação de diálogo com os excluídos, os oprimidos, diferenciando e (re)significando as experiências tradicionais, a formação ideológica, a pedagogia, refletindo sempre a relação do sujeito com a realidade que o cerca. Essa (re)significação, (re)definição pedagógica favorece “a conscientização e a aquisição de novos conhecimentos correspondentes

a uma nova ‘capacidade de dirigir’, à busca de autonomia e à conquista de objetivos mais duradouros (democráticos, ético-políticos, solidários, etc.) para todos os indivíduos e grupos sociais” (SCOCUGLIA, 2015, p. 98).

Com essa (re)significação, (re)definição e reinvenção das novas práticas educativas, os novos conhecimentos vão sendo gestados e ganhando novas significações, a partir da realidade em que estão inseridos o/a indivíduo/a e os grupos sociais, de maneira consciente, conquistando a autonomia no exercício contínuo da democracia, por meio dos princípios solidários, éticos e políticos. Para isto, Carrillo (2010, p. 9) aponta cinco elementos constitutivos que possibilitam a contextualização da Educação Popular, a saber:

Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que há jugado allí la educación formal. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante. Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

Ao considerarmos o que Carrillo (2010) aponta, a Educação Popular compreende um conjunto de práticas que contribui para a construção de uma cultura identitária de um povo, de uma classe que se unifica por suas condições sociais e ideológicas. Promovendo o fortalecimento das classes populares, quando direcionada para uma leitura de mundo crítica da realidade, que possibilite a emancipação política dos/as sujeitos/as, bem como a construção de metodologias populares e participativas que dialogam com a realidade, na construção de uma sociedade democrática.

Sendo assim, uma educação crítica que provoque a contextualização do espaço de sociabilidade de maneira subjetiva e coletiva, que reflita o discurso e a prática, ou seja, a *práxis* (ação-reflexão-ação), compreendendo a responsabilidade de cada ente social, para que o discurso e a prática se tornem uma ação reflexiva, ativa e reflexiva, responsabilizando o Estado

pela criação de políticas públicas, para financiar o sistema educacional, impulsionando e fomentando as práticas existentes e as que possam surgir nos campos social, político e econômico.

O desafio se torna constante com o mundo globalizado, regido pela política neoliberal, em que a Educação Popular também se (re)defini e se (re)fundamenta, no campo de atuação, sobretudo, no que diz respeito a seus princípios norteadores, como aponta Hurtado (2006), como os princípios ético, político, epistemológico, metodológico, pedagógico e dialético, prevalecendo a concepção crítica de mundo, para o empoderamento das classes populares, na busca pela participação e autonomia, almejando a transformação de uma sociedade que respeite as diversidades, as diferenças, possibilitando uma participação ativa com equidade social e ecológica.

### **3 Elementos constitutivos da Educação Popular freireana**

A concepção da EP aponta vários elementos pedagógicos e metodológicos que reforçam a reflexão de outras estratégias metodológicas na construção de um discurso sistematizado que (re)signifique a prática e a teoria em um fio condutor para a realidade vivenciada pelos/as oprimidos/as. Dessa maneira, analisaremos os seguintes elementos constitutivos da Educação Popular: Educação Popular e diálogo; Educação popular e saber popular; Educação Popular autonomia e emancipação.

#### **3.1 Educação Popular e diálogo**

O diálogo é um instrumento fundamental para a comunicação entre os/as sujeitos/as. Sendo este um processo que se constitui através da comunicação entre as pessoas, através de informações codificadas na relação entre os/as sujeitos/as e o mundo em que vivem, são expressões estabelecidas entre os/as sujeitos/as em relação com a natureza e entre si, em um processo gnosiológico e ontológico do ser mais.

Por sua vez, a comunicação tem um papel fundamental nesse processo dialógico, em que a construção do conhecimento é adquirida através de um processo de integração na intersubjetividade dos/as sujeitos/

as no espaço em que vivem e como se relacionam com o mundo, com a palavra. “Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que vai desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos” (FREIRE, 1981, p. 16).

O diálogo é fundamental num processo de educação como ação cultural para a liberdade. Desse modo, a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. Mas – não será demasiado re-enfatizar – para que a educação, como prática da libertação, possa tentar a realização de um tal reconhecimento do conhecimento existente, de que decorre a procura de novos conhecimentos, jamais pode fazer coincidir sua forma de “tratar” a consciência do homem com o modo pelo qual a “trata” a educação dominadora. Daí a necessidade, a que fizemos referência anteriormente, de o educador, que fez a opção humanista, perceber corretamente as relações consciência-mundo ou homem-mundo (FREIRE, 1981).

Problematizar a palavra que remete à realidade dos sujeitos é desvelar o velho e o novo, apreendidos sob óticas diferenciadas, a partir da leitura crítica do mundo que os cerca. Ou seja, desse desvelamento do conhecimento obtido através do diálogo que permite a mediação de saberes entre os sujeitos/as que ampliam o conhecimento primário para um conhecimento mais elaborado. Freire (1987, p. 9) assim define o diálogo:

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito.

Dessa maneira, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 43). Para que o conhecimento seja significativo, é necessário que o/a sujeito/a passe por um processo de conscientização do seu eu e o mundo para libertação, possibilitando uma leitura diferenciada do que de fato existe no seu universo. “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (FREIRE, 1983, p. 29).

O diálogo crítico para libertação só é permitido quando inicia o processo de conscientização que perpassa transitando por três processos distintos. Segundo Freire (1987), a consciência ingênua, a consciência transitiva e consciência crítica. Nesse processo, é relevante uma reflexão que possibilite a compreensão social da divisão de classes na perspectiva da consciência crítica subjetiva do indivíduo explorado.

Dessa maneira, a educação transformadora, enquanto um instrumento político, possibilita aos sujeitos a formação de consciência crítica do mundo que os cerca, das relações de poder, de classes sociais, na relação entre o opressor e o oprimido. Para Freire (1967, p. 11), “conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem”. É um processo pelo qual cada sujeito/a é desafiado/a a compreender o universo que o/a cerca, as insatisfações cotidianas que levam a reflexões das relações sociais e sua inserção na sociedade. Dessa maneira, “se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão” (FREIRE, 1967, p. 11).

O diálogo remete a pronúncia da palavra, inicialmente sob o direito de ter acesso à fala, à educação, à alfabetização para codificação e decodificação dos códigos. Ter o direito de pronúncia, de oposição, de expressão, muitas vezes negada, (in)visibilizada pelos opressores/as que ignoram esse recorte da sociedade.

Quando os/as sujeitos/as vivem em comunhão, o grupo social se fortalece à medida que a leitura de mundo vai sendo ampliada, criticizada, se tornando mais humanizada na busca por outras formas de libertação, seja na forma de expressões culturais, artísticas das pessoas, seja na pronúncia das palavras, nas manifestações e outras formas de expressão que surgirem

da denúncia e do anúncio do novo sujeito/a que venha a emergir das classes populares.

O diálogo crítico para libertação provoca a consciência crítica de mundo na busca constante por liberdade, por autonomia, por condições mais justas com equidade e justiça sociais, fomentado a luta e a rebeldia dos/as oprimidos/as.

### 3.2 Educação Popular e saber popular

O saber é fruto de um conhecimento adquirido e expandido pelas gerações através das práticas sociais e culturais existentes na sociedade. A educação viabiliza que o conhecimento, o saber seja disseminado e preservado, inventado e reinventado no processo de aprender e ensinar, ensinar e aprender, através do diálogo.

Entende-se que o termo “saber” pode ser resultado de uma prática cultural constituída a partir da experiência, portanto, do conhecimento do senso comum; constitui-se no conhecimento vulgar e prático ou saber empírico que se aprende pela transmissão de pais para filhos, de pessoas para pessoas e, assim, as gerações vão reproduzindo esse jeito de viver, de ser e estar no mundo.

Esse saber popular é identificado nas práticas cotidianas, é saber construído nas vivências significativas para a vida, compondo uma diversidade de saberes existentes nos diversos grupos constituindo diferentes culturas. Cultura constitui-se de expressões criadas pela ação humana, como os costumes, as tradições, a língua, ou seja, “o produto do trabalho do homem sobre a natureza, sinais, símbolos, instituições e significados, o produto o homem sobre si mesmo” Brandão (1983). Portanto, a cultura é um fenômeno da ação humana sob a natureza, manifestando-se na sociedade, por meio de diversas expressões. Essa concepção de cultura que aponta é ampliada no conceito de Chauí (2008, p. 57):

A cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprio o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente

e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, o visível e do invisível), os valores como verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano.

Tendo em vista a invasão cultural e as mudanças de comportamento dos grupos, o saber produzido se manifesta no campo empírico e no campo acadêmico. Dessa maneira, o saber popular se manifesta nos dois espaços. No espaço do cotidiano, no campo empírico, nas falas, no jeito de ser das classes populares, gerado historicamente pelos sujeitos/as, uma ciência popular. Já o saber acadêmico se manifesta no campo da academia, nos centros de ensino, uma ciência que precisa ser sistematizada, com validade científica comprovada pelos estudiosos e pesquisadores.

São esses conhecimentos das experiências vividas pelos sujeitos que são problematizados e refletidos nas práticas de educação popular que se constituem no ponto de partida para consolidar um conhecimento refletido a partir de um diálogo que possibilita uma troca enriquecida com os conhecimentos sistematizados que podem contribuir para que os sujeitos possam ter consciência da incompletude do saber e do ser humano que está num constante continuar da história e tomar consciência de sua situação no mundo, consciência histórica de um agora e de um devir construído pela ação dos oprimidos.

### 3.3 Educação Popular, autonomia e emancipação

Pensar em autonomia é refletir o que somos, o que já conquistamos e prospectar o que queremos conquistar. Nesse aspecto, iremos estabelecer um fio condutor na educação para autonomia do ser sujeito, articulando o diálogo com o saber popular na construção do conhecimento orgânico das classes populares.

A educação possibilita a autonomia do ser subjetivo na perspectiva do empoderamento enquanto um sujeito político, crítico e ativo na sociedade, que favoreça o anúncio e a denúncia do/a opressor/a, da palavra dita, através

da dialogicidade que proporciona a reflexão crítica da realidade para transformação social.

Um fator importante para que esse empoderamento seja conquistado perpassa um caminho com muitos paradigmas a ser rompidos, no qual o primeiro é identificar o conceito de autonomia, ao qual estamos nos referindo neste item. Em Freire (2004, p. 64), o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético [...] em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela”. Nesse processo de inacabamento do ser mais, é que as relações afetivas, políticas vão se moldando, de maneira que o respeito às diferenças vai sendo valorizado por cada sujeito/a inserido/a no processo de formação crítica, tomando consciência de seu posicionamento frente à realidade que se apresenta.

A eticidade e a autonomia dialogam juntas, pois não há autonomia sem respeito ético pela subjetividade do outro. A valorização da classe na qual está inserida perpassa uma construção do saber popular e de sua valorização, do reconhecimento da “boniteza de ser gente” (FREIRE, 2004, p. 65). Essa valorização do saber popular (re)significa a identidade do/a sujeito/a na boniteza de sua cultura, no reconhecimento gnosiológico do ser mais, na busca por liberdade, refutando a neutralidade existente no ocultamento da sociedade.

Nesse contexto, autonomia passa a ser uma palavra-chave que exprime independência e liberdade de ação na perspectiva do direito de ir e vir, da liberdade de expressão, da participação nos espaços formativos, políticos, pedagógicos, para o fortalecimento de uma cultura autônoma, autêntica, que tenha como base os princípios da educação popular, a qual exerce uma contribuição relevante para a construção da autonomia dos/as sujeitos/as, para uma participação ativa e democrática, contrária a uma postura autoritária, a qual implica uma relação de exploração.

Nesse novo paradigma, que se apresenta no século XXI, Pontual (2014) aponta alguns desafios frente a esta forma de participação popular, partindo de uma perspectiva dialógica e comunicativa dos novos sujeitos/as. Sob esse prisma, o referido autor diz o seguinte:

O diálogo entre os novos atores sociais que se organizam, sobretudo através das novas mídias e redes sociais com os movimentos sociais historicamente organizados, aparece também

como um desafio para o qual acredito a educação popular tem sua contribuição a dar. Como decorrência deste desafio também temos a questão de como articular a participação social que se dá através da utilização das TICs e os espaços presenciais numa relação que seja de complementariedade. Outro desafio está em como trabalhar a educação popular como política pública na perspectiva de um Estado educador e educando e ao mesmo tempo fortalecer a autonomia das práticas de EP que se desenvolvem no âmbito da sociedade civil. Para tanto está o desafio de como desenvolver uma aliança estratégica entre movimentos sociais e setores de governos democráticos e populares que querem construir um modelo de desenvolvimento integral, aprofundar e radicalizar a democracia em nossas sociedades fundadas nos valores da solidariedade, justiça, respeito à diferença e emancipação humana (PONTUAL, 2014, p. 48).

O diálogo e a comunicação são peças fundamentais na construção da autonomia, da participação e, conseqüentemente, do empoderamento desses sujeitos/as sociais, inseridos/as em quaisquer que sejam os grupos sociais. A consciência crítica possibilita a reflexão das relações de opressão estabelecidas entre a classe opressora e a classe oprimida, em que a libertação da consciência ingênua se dá no momento em que o/a sujeito/a compreende sua posição de explorado/a e busca se libertar dessa situação.

Portanto, o desafio maior que considero, tomando como ponto de partida para uma participação autônoma, é a construção de uma consciência de classe, para depois fortalecer a luta por uma participação coletiva e democrática, possibilitando, nessa conjuntura de sociedade capitalista, alianças políticas, na criação e implementação de políticas públicas para a classe popular, agora com um novo perfil de atuação social.

Contudo, a educação e a autonomia perpassam um processo de construção do conhecimento identitário, orgânico, que surge da base social na qual estão inseridas, sem sofrer influências, invasão de outras culturas, mas permanecem com a boniteza de ser gente, na coletividade e na eticidade, aprendendo a conviver com as diferenças, com o diferente,

mas sendo livres, respeitando a subjetividade de cada um no seu espaço e tempo de aprendizado.

A mudança de comportamento e as inferências na cultura de um grupo social implicam a superação nas relações de opressão sofrida, a partir de novas perspectivas de mundo e de sua relação intrínseca entre os homens e as mulheres com a natureza.

Nesse sentido, qual o papel da educação para emancipação? Eis um aspecto a refletir. Acreditamos que o ponto de partida seja a necessidade de se construir a emancipação em uma realidade marcada por uma sociedade opressora como a capitalista se coloca a exigência de se construir um projeto alternativo de sociedade, em que os/as sujeitos/as tenham atitudes revolucionárias, de mudança, de inquietude. Por isto, percebemos a semelhança do termo de autonomia, o qual se trata da libertação, da liberdade de diversas formas de expressão e opressão. Dessa maneira, vamos analisar o termo educar, no sentido de dialogar, de refletir seu papel enquanto sujeito/a na sociedade, numa perspectiva da construção de processos de empoderamento para emancipação.

Empoderamento no sentido de tomar para si a consciência da relação entre o/a sujeito/a e a natureza, bem como as relações humanas do/a sujeito/a e dos novos mecanismos de comunicação, promovendo a inserção dos sujeitos/as e as relações de trabalho existentes nos diversos setores da sociedade de maneira equitativa.

A conscientização é um processo que implica aos sujeitos tomar uma consciência crítica da realidade social econômica e política como processo que permite uma existência em e com o mundo numa ação para transformação, como ressalta Freire (1981, p. 53).

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora.

E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem essa objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo.

Essa relação antropológica do homem e da mulher e o mundo é construída e interligada socialmente, em que um depende do outro, como uma relação de dependência e independência, mas, ao mesmo tempo, do cuidado, da transformação e, possivelmente, das mudanças no cotidiano.

É nessa direção que a educação pode contribuir no processo de construção de um projeto de transformação social que visa a emancipação da classe trabalhadora, especificamente camponesa, como salienta Batista (2009, p. 223),

As perspectivas de emancipação humana, a libertação dos trabalhadores requer o domínio do conhecimento, o desmantelamento da propriedade privada e da dominação de classe. É nessa perspectiva que credito à educação o papel de promover uma reflexão sobre os processos e artimanhas da opressão e da dominação aliando-se às lutas dos oprimidos pela sua libertação.

Associando a esta relação externa e ontológica, Freire (2004, p. 72) ressalta que devemos ter a “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir”. Intervir de maneira que possamos exercer a cidadania, enquanto cidadãos/ãs de um país que adota o “regime democrático”. Mas como ser um/a cidadão/ã e exercer a cidadania em um país capitalista, que discursa liberdade no âmbito da individualidade e da competitividade no âmbito da propriedade privada.

Exercer o direito de ser cidadão “significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” (FREIRE, 2001, p. 25), e que a “cidadania tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 2001, p. 25).

Essas prerrogativas são fundamentais para que possamos compreender o processo democrático consolidado enquanto uma política de Estado, no exercício pleno dos direitos e deveres impostos pela sociedade.

Observa-se, por outra ótica, uma contradição nessa lógica do pleno exercício dos direitos sociais em que o sistema neoliberal direciona as políticas social, econômica, ambiental e educacional, tornando um regime democrático em um regime autoritário, alargando a desigualdade social, o individualismo, a competitividade, o consumo desacelerado na relação de “exploração da classe assalariada” (ARON, 2005, p. 286), homogeneizando a cultura, que, muitas vezes, perde seus costumes, para acompanhar o ritmo acelerado da modernização globalizada.

Nessa perspectiva, a educação tem a função de despertar nos sujeitos/as o espírito de “rebeldia [que] enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica” (FREIRE, 2004, p. 81), o que deve ser realizado em uma relação de mobilização e participação social, que comungue com os mesmos objetivos, conquistar uma nova democracia com justiça e equidade social. Para Oliveira (2006), o qual reflete as obras de Boaventura de Souza Santos, que discute o paradigma da pós-modernidade, a partir de um paradigma emergente, a participação e a regulação, a emancipação e a regulação são expressões conflitantes neste Estado regido pela política neoliberal. Dessa maneira, o regime democrático também tem que ser repensado, uma vez que a formação e a forma como estão sendo geridas e/ou manipuladas as informações não atende aos requisitos políticos de participação, de representatividade, no campo democrático, da população que mais sofre com o descaso. Contrapondo a esta lógica do capital,

A nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará permitirá desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo em que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e cidadania. [...] Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada (SANTOS, 2000 apud OLIVEIRA, 2006, p. 68).

Dessa maneira, com essa perspectiva democrática, a nova teoria possibilitará desocultar os conflitos, gerando novas relações entre os oprimidos

e os opressores, bem como oportunizar novas práticas que possam favorecer as transformações sociais, bem como mudar os cenários metodológico, político e democrático sob os processos de formação, favorecendo o processo de emancipação de cada indivíduo e ampliando os processos de autonomia.

A participação cidadã é um elemento substantivamente orgânico para possibilitar efetivamente uma ampliação da base democrática de controle social sobre as ações do Estado, que pode resultar em uma gestão partilhada, tendo em vista as práticas participativas geradas tanto a partir das organizações da sociedade civil como da ação indutora do Estado, em alguns casos.

A cooperação entre sociedade civil e o Estado amplia uma participação ativa e democrática, construindo uma cidadania ativa, em que as práticas de participação cidadã possibilitam uma significativa contribuição para a constituição de novas esferas públicas democráticas, para a promoção de um processo progressivo de comunicação dos novos movimentos sociais. Essas práticas, desenvolvidas no âmbito dos espaços de poder local, buscam alcançar uma visão emancipadora na relação entre o Estado e a sociedade civil, reconhecendo as especificidades e autonomia de cada cidadão e cidadã.

#### **4 Considerações Finais**

Tecendo o fio condutor da Educação Popular, articulando aos princípios norteadores da prática educativa as categorias estabelecidas neste capítulo, podemos identificar que o diálogo perpassa toda a extensão do campo comunicativo, seja de maneira direta ou indireta, contribuindo para a construção de uma consciência crítica na elaboração do conhecimento popular e científico.

Conhecimento este que amplia a concepção de mundo em uma dimensão gnosiológica e ontológica do ser mais, em que a relação do sujeito/a com a natureza não se configura em uma relação de exploração, mas em uma relação complexa de integração, de complementariedade, na qual um depende do outro, em uma reciprocidade ecológica e dialógica.

A educação e o diálogo são eixos norteadores e fundamentais para a compreensão do mundo, numa perspectiva contra-hegemônica à lógica

regida pelo neoliberalismo, oprimindo e explorando a classe subalterna, tanto no trabalho intelectual, quanto no trabalho manual.

Tendo em vista que um paradigma emergente surge para questionar e propor uma (re)fundamentação das práticas populares realizadas em diversos espaços educativos, na perspectiva de um jeito diferente de fazer, em todos os espaços educativos, identificar e (re)significar os saberes populares é uma maneira de resistência da classe popular. Manter viva a cultura é um desafio neste mundo globalizado, onde as informações são homogeneizadas.

Essa dialética, pensada nessa complexidade, contribui para que as partes da unidade do todo se constituam em partes, em um movimento dialético de saberes e transformações que proporcione respostas às transformações sociais que perpassam toda esfera educacional, política e econômica, partindo do local para o global, nesse movimento complexo.

Esse movimento contínuo pode ser refletido na lógica da contra-hegemonia, em que o opressor que vive dentro do oprimido pode ser superado quando a “superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela” (FREIRE, 1987, p. 21), na busca insistente da libertação nas relações de trabalho e de gênero consequentemente.

A busca da autonomia e da emancipação social provoca a participação dos/as sujeitos/as nos espaços de poder e de decisão para transformação da realidade, na boniteza que tem a vida, sendo amorosos uns com os outros, mas sem deixar de lado a consciência crítica sob o mundo que os cerca.

## Referências

ARON, Raymond. **O Marxismo de Marx**. Tradução Jorge Bastos. São Paulo: Editora Arx, 2005.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Educação Popular em movimentos sociais: construindo concepções e práticas educativas emancipatórias. In: XAVIER NETO, Lauro Pires (Org.). **Saiba Mais Sobre Educação Popular**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 2007. p. 213-226.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: um paradigma classista de educação. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charlinton J. dos Santos; NUNES, M. Lúcia da Silva (Orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais**. 1. ed. João Pessoa/Pb: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 207-225. v. 1.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

CARRILLO, Alfonso Torres. Educación popular y producción de conocimiento. **La Piragua** – Revista Latino-Americana de Educación y Política, CEAAL, Panamá, n. 32, p. 8-25, 2010.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y Emancipación (CyE)**: Revista latinoamericana de ciencias sociales, Buenos Aires, Año1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso: 8 jun. 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

HOLLIDAY, Oscar Jará. Resignifiquemos as propostas e práticas de Educação Popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 233-239. (Coleção Educação Para Todos, 4). Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/12/vol4americalatina.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 147-155. (Coleção Educação Para Todos, 4). Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/12/vol4americalatina.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PONTUAL, Pedro. A situação atual e os desafios da Educação Popular e a diversidade de formas de participação cidadã no Brasil. **La Piragua – Revista Latino-Americana y Caribeña de Educación y Política**, Perú, n. 40, p. 45-48, 2014.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 6. ed. João Pessoa: UFPB, 2015.



## Capítulo III

# EDUCAÇÃO POPULAR, EPISTEMOLOGIAS DO SUL E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS E SABERES ALTERNATIVOS EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE NOS ESPAÇOS DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NO AMAZONAS

*Raimundo Sidnei dos Santos Campos*

*Luiz Gonzaga Gonçalves*

### 1 Introdução

Neste texto, recorte de uma pesquisa mais ampla, de doutoramento, a qual se encontra em andamento, abrangemos reflexões e discussões sobre a temática “Educação Popular, Epistemologias do Sul e Vigilância em Saúde”, que é problematizada a partir da atuação dos agentes de combate às endemias nos espaços das florestas e das águas no Estado do Amazonas, com foco específico nos saberes populares presentes nas práticas educativas.

A problematização dos saberes e práticas populares em saúde tem explicitado a necessidade de uma compreensão mais consistente e precisa sobre os processos educativos no contexto da vigilância em saúde na Amazônia. Por conseguinte, busca-se uma análise indiciária dos saberes populares constitutivos das práticas de educação em vigilância em saúde, na tentativa de compreendermos como se configura esse campo teórico-prático no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS, no contexto específico do Amazonas. Partimos da educação popular e das epistemologias do sul

para entender a Vigilância em Saúde, enquanto um campo constitutivo de ação educativa, práticas e saberes de diferentes perspectivas.

A compreensão desse campo poderá trazer uma contribuição para a apreensão dos fundamentos dos saberes e práticas populares em saúde, de modo particular, de seus processos constitutivos, sujeitos, relações e contextos. De tal modo, integra os objetivos da pesquisa estudar os saberes e as práticas de Vigilância em Saúde na perspectiva da Educação Popular, a partir da teoria e prática da educação, entender como funciona a vigilância desenvolvida pelos agentes de endemias com atuação no cotidiano da comunidade, ou seja, na chamada ponta do serviço, onde interagem com múltiplos sujeitos populares, situações inusitadas e realidades imprevisíveis. Partiremos da compreensão da Vigilância em Saúde, considerando as questões e particularidades da saúde no Amazonas, refletindo sobre as práticas e saberes populares nos espaços de atuação profissional dos agentes de combate às endemias.

Desenvolveremos um olhar analítico sobre as práticas educativas e saberes populares da vigilância em saúde, tendo como base revisão da literatura e levantamento documental acerca das questões problematizadas. A metodologia de pesquisa é baseada no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989). A revisão de literatura, sobretudo é fundamentada na Educação Popular em Saúde, a partir de seus referenciais teóricos e documentais.

Primeiro, faremos uma abordagem sobre Educação Popular Contemporânea no contexto latino-americano, focalizando sua teoria e prática, a partir de seus principais elementos constitutivos. Visando construir um quadro de referência analítica, estabeleceremos um diálogo com estudiosos do assunto. Na segunda parte, faremos uma discussão sobre saúde, sobretudo, vigilância em saúde, procurando problematizar e refletir sobre questões fundamentais na perspectiva da Educação Popular e das Epistemologias do Sul. Por fim, faremos aproximações reflexivas sobre questões sobre investigação dos saberes populares em saúde nos espaços das águas e das florestas, a partir do contexto amazônico.

A educação popular na América Latina, pelo conjunto de práticas educativas e enfoques teóricos, compreende uma pluralidade de práticas, quase sempre voltadas para processos de construção da sociedade democrática, desenvolvimento da cidadania participativa e luta por direitos. Apresenta-

se como um movimento de resistência e de possibilidade de atuação na dimensão política e educacional, potencializando formas de atuação alternativas, ao tempo que dialoga com outras diferentes maneiras de pensar e fazer educação no mundo. Nesse contexto, inserem-se práticas educativas e saberes populares em saúde como possibilidade da construção de caminhos e alternativas para pensar e fazer saúde.

## **2 Aspectos históricos, epistemológicos e pedagógicos da Educação Popular na América Latina: articulações e desafios atuais**

A Educação Popular na América Latina se apresenta como um amplo e articulado movimento constituído por vários segmentos e tendências que têm pensado o mundo, sua dinâmica e organização, em busca de estratégias populares que visam contribuir para a transformação em diversos espaços sociais e com diferentes sujeitos e propostas. Entendemos que a busca por uma educação popular caracteriza um processo de luta secular na América Latina e aparece no século XX fortemente relacionada aos interesses políticos, econômicos e sociais e adentra o século atual, reafirmando antigos projetos e ressignificando suas formas de atuação frente aos desafios atuais.

Estudos como os de Holliday (2006), Pontual (2006), Puiggrós (1994), Gohn (2001), Brandão (2002), Paludo (2001, 2006), Mejya (2006, 2013), Guevara (2006), Hurtado (2006), Carrillo (2010, 2013) dão conta de que a educação popular fundamentalmente esteve comprometida com um projeto societário de busca pela emancipação das classes populares e oprimidas, pois, a partir de uma teoria referenciada na realidade, aposta em metodologias (pedagogias) incentivadoras à participação. Para esses estudiosos, a educação popular, na América Latina, esteve historicamente ligada às lutas políticas por melhores condições de vida, por meio da construção de processos educacionais libertadores, buscando sempre se diferenciar das formas dominantes eurocêntricas, construindo alternativas populares aos modelos hegemônicos em vários campos do saber e da atividade humana.

A educação popular é complexa, contraditória, aberta ao pensar alternativo e incorpora práticas de resistência. Reúne uma gama de sentidos

e abordagens decorrentes da multiplicidade de experiências que caracterizaram a realidade, dependendo dos momentos históricos e dos objetivos pretendidos. Revela-se, assim, como um campo de pluralidade de sentidos, sujeitos, contextos e relações.

Mejía (2006) compreende na educação popular latino-americana uma prática transformadora, reconhecendo educação popular em estudiosos e pensadores como Freire, Simon Rodríguez, Simon Bolívar, que estabeleceram, no século XIX, as bases da Educação Popular. Segundo Mejía (2006, p. 206), a educação popular “foi retomada pelo movimento das universidades populares, no começo do século XX, e por alguns dos artífices da educação formal, com a peculiaridade de nossos povos e na busca da justiça através da educação [...]”. Assim, segundo o autor, nessa perspectiva de compreensão, a educação popular é concebida como uma ação de resistência e insurgência, que no século XIX confronta o processo de colonização imposta pela dominação europeia e hoje segue viva, como forma de resistência nas ações de práticas silenciosas e de pequenas comunidades de ação, que se dinamizam e prosseguem com a construção de projetos alternativos, acumulando uma tradição que já tem uma existência centenária e que é atual, na medida em que se refaz por meio de novas leituras da realidade.

Analisando a educação popular no processo histórico da América Latina como resistência à colonialidade Moretti & Adams (2011), pautados nos pressupostos das Epistemologias do Sul, explicam que a visão eurocêntrica influenciou de maneira decisiva a mentalidade e a identidade latino-americana, justificando todos os tipos de colonialismo e resultando na dominação e subordinação da região. Nessa perspectiva, destacam que a revolta intelectual contra a perspectiva de dominação epistemológica e contra o modo eurocentrista de produzir o conhecimento nunca esteve ausente na América Latina, como se pode verificar em José Martí (Cuba), em José Carlos Mariátegui (Peru), nos zapatistas (México), em Frantz Fanon (Martinica), em Paulo Freire (Brasil), entre outros que apresentam projetos alternativos de educação e de sociedade. Para esses autores, a educação popular insurgente se faz na relação com sujeitos ativos e coletivos, na tradução da insatisfação dos seus grupos com a realidade social existente em experiências alternativas ao espelho eurocêntrico.

A partir dessas argumentações, compreendemos que, em vários campos da ação humana, a educação popular latino-americana, pelo conjunto

das práticas e experiências, está associada aos processos educativos alternativos e emancipatórios, nos quais se defende um projeto de sociedade diferente da visão de modernidade europeia. Essa educação teve um papel decisivo em oposição ao processo de colonização política, econômica e cultural dos diferentes povos.

A educação popular se constitui pela compreensão crítica da realidade e pelo engajamento político nas lutas pela transformação das sociedades. Pelas suas origens, está fundamentada na crítica aos diferentes projetos de modernização e colonização das nações latino-americanas e está, sobretudo, fundada numa preocupação política contra-hegemônica que se assenta nas lutas populares e em diferentes saberes alternativos.

Holliday (2006) afirma que a Educação Popular deve ser entendida sempre como produto da história latino-americana, particularmente vinculada aos esforços transformadores dos setores, processos e movimentos sociais e políticos do continente que sofre e luta por eliminar as assimetrias de todo tipo. Por essa razão, acredita que “a Educação Popular latino-americana é, ao mesmo tempo, um fenômeno sociocultural e uma concepção de educação [...]” (HOLLIDAY, 2006, p. 235).

Puiggrós (1994) compreende a educação popular como uma posição política e político-pedagógica e o conjunto de sua educação não se reduz a uma ação centrada somente numa modalidade educativa, mas se abre em uma alternativa política e pedagógica influenciada, na atualidade, por diferentes concepções teóricas e práticas. Em sua análise, considera que o desenvolvimento da América Latina e, em particular, de seus sistemas educativos, continuará acentuadamente desigual e, apesar de reconhecer a educação popular como uma experiência significativa nas diferentes realidades sociais e que se mantém viva nas lutas populares, entende que essa educação precisa ser atualizada e precisa contemplar as lutas de diferentes sujeitos pedagógicos: pobres, indígenas, camponeses, mulheres, negros etc.

Ao tratar dessas questões Gohn (2001) faz um balanço da trajetória da educação popular na América Latina, nas últimas décadas, com ênfase nas ações, práticas e políticas pedagógicas. Nesse estudo, a autora demonstra que a educação popular na América Latina, nos anos de resistência aos regimes militares e no período da transição à democracia, teve uma natureza essencialmente sociopolítica, porque ela era um instrumento de mobilização

e organização popular. Destaca que a década de 1990 foi um período de muitas revisões para o campo da Educação Popular. Observa em seu estudo que a mudança operada na metodologia de trabalho desenvolvida pela Educação Popular nos anos 90 passou de áreas problemas para áreas temáticas específicas, alterando-se o foco dos anos 70/80 quando a Educação Popular atuava mais sobre as demandas de cunho social e educacional. Para a autora, as ações deixaram de ser uma meta externa a ser atingida – através da pressão sobre aqueles que coordenam ou detêm o poder de decisão – nas áreas problemas, passando para metas que visam operar mudanças nos próprios indivíduos – para que eles revejam suas práticas e valores e se incorporem em coletivos propositivos – nas áreas temáticas.

Segundo Paludo (2001), a Educação Popular representa uma concepção de educação que inicia sua gestação com o projeto de modernidade brasileira e latino-americana, cujos contornos se inovam e começam a se delinear de forma mais clara, ganhando adesões nos anos 60 e aprofundando-se nas décadas de 1970 e 1980. A esse respeito, Guevara (2006) destaca que a proposta de Paulo Freire, no começo dos anos 1960, contribuiu para a definição do campo da Educação Popular, o qual ganhou corpo e importância, a partir dos anos 1970.

Ampliando essas reflexões, Paludo (2006) argumenta que a problemática vivida pela Educação Popular, a partir das décadas de 1980/1990, não pode ser dissociada dos problemas vivenciados pelo Campo Popular. Para a autora, os Campos Populares se constituíram como movimentos contra-hegemônicos e se orientaram por utopias de transformação social, às quais foram atribuídas as mais diversas denominações, dentre as quais se podem citar um projeto libertador; um projeto alternativo de sociedade; sociedade socialista.

A autora assinala ainda que esses campos não eram homogêneos; dividiam-se em diferentes correntes que, não raramente, conflitavam entre si. Segundo Paludo, os novos contextos e realidades que se impõem no continente latino-americano, a partir das décadas de 1980/1990, geraram uma profunda crise nos referenciais do Campo Popular. A autora conclui que, embora o eixo da reflexão seja a Educação Popular, o processo se remete para a dinâmica do Campo Popular como um todo e que as grandes questões que preocupam as organizações e pessoas que se dedicam à Educação Popular acabam atravessando o conjunto

das organizações e pessoas que formam o Campo Popular nos países latino-americanos.

A esse respeito, Guevara (2006) destaca que, por conta do conjunto de transformações dos anos 1990, com o fim da guerra fria, com o auge das políticas neoliberais, a globalização e o impacto tecnológico provocarão, na educação popular, um processo conhecido como (re)fundamentação, em que os papéis e tarefas da Educação Popular dependem dos contextos, das conjunturas e dos sujeitos, mantendo seu caráter democrático e pedagógico, ampliando a noção de interesses de classe de caráter estratégico, em que o educacional e o político não se diferenciavam. Contudo, Paludo (2006), ao tratar dessa questão, ressalta que a educação popular se produz a partir da realidade concreta, sendo orientada por preocupações oriundas do conjunto da sociedade, tendo raízes profundas na dinâmica das relações de poder. Nesse sentido, destaca que “[...] há, portanto, uma indissociabilidade entre Educação Popular e processos sociais e históricos e o Movimento da Educação Popular, no interior dos processos sociais, orientados por utopias transformadoras [...]” (PALUDO, 2006, p. 46).

O campo da educação popular vem sendo profundamente ampliado nos tempos atuais. A educação popular, na América Latina, faz uma revisão dos seus fundamentos e tem buscado novas respostas, a partir de um diálogo profundo com o campo da pedagogia, para não cair no vazio de uma concepção. Freire se destaca como um importante colaborador do pensamento pedagógico da Educação Popular, que segundo Paludo (2006) cria um referencial para uma pedagogia das classes populares. A esse respeito, Puiggrós (1994) se remete a Freire como um marco histórico da educação popular que serviu de base para muitas propostas, destacando a intencionalidade revolucionária em termos de Pedagogia. Para Puiggrós (1994) a educação popular se articulou historicamente com diferentes perspectivas e propostas alternativas para promover o acesso à educação do povo, contudo numa lógica emancipatória em ruptura com o positivismo moderno e a educação escolar tradicional disciplinadora e autoritária.

É importante ressaltar que o percurso histórico da educação popular no contexto brasileiro antecede a década de 1960, contudo, os anos sessenta são palco da difusão das organizações e movimentos populares que tinham como objetivo lutar por inserção das classes populares no cenário político da época. A esse respeito, Scocuglia

(2006) destaca que, nos anos 1960, no contexto do populismo e do nacional-desenvolvimentismo, Freire criou uma proposta de alfabetização para os adultos que ficou conhecida como Método Paulo Freire. Segundo o autor, no final de 1963, Freire seria convocado pelo governo federal para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que almejava a alfabetização de milhões de brasileiros, através da criação dos círculos de cultura. Entretanto, com o golpe militar de 1964, o plano foi extinto e Freire exilado. Segundo Scocuglia “[...] devemos entender a Pedagogia do Oprimido *como ponto de partida*, de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente quanto à sua base de fundamentação socioeconômica e política [...]” (SCOCUGLIA, 2006, p. 55, grifo nosso).

Gohn (2002) explica ainda que a interação da Educação popular com o Estado ou com políticas públicas não é algo novo, pois isso também ocorreu nos anos 1960 no Brasil e, desse processo, resultaram mudanças de ambos os lados. Contudo, reconhece que, nos anos 1990, a não politização dos temas sociais, recomendada pelas novas diretrizes das políticas educativas públicas estatais, acabou reorientando as ênfases dos projetos sociais, dando-lhes perfis modelados pelos projetos neoliberais. Essa reorientação, segundo Paludo (2006), constitui um problema do ponto de vista do papel atribuído às classes populares e às suas organizações no processo de transformação, pois, diferentemente do que havia nas décadas de 1980 e 1990, o protagonismo popular perdeu força.

O campo da educação popular foi expandindo a partir da incorporação de novas demandas decorrentes da complexidade da realidade atual e em virtude da própria revisão dos fundamentos da educação popular, o que dividiu opiniões e posturas dentro da intelectualidade e dos movimentos de educação popular. A esse respeito, observa Gohn (2002, p. 60) que a educação popular se ampliou, pois “[...] ela deixou de ser algo alternativo, marginal à política estatal; ela ganhou centralidade nas políticas sociais”. Ao analisar essa questão, Paludo (2006) destaca que, decorrente da refundamentação, a definição do popular, nos dias atuais, se complexificou. Isso nos remete à necessidade do reconhecimento de que elementos importantes para a emancipação humana podem ser gestados de outros lugares sociais que não o de classe, nos quais ocorrem também práticas e teorias de caráter transformador, capazes de abranger relações de gênero,

éticas, étnicas/raciais, geracionais, de saúde, de meio ambiente, entre outras que são transversais às classes.

### **3 Práticas educativas em saúde na Educação Popular e nas Epistemologias do Sul: caminhos para novos saberes**

À luz da educação popular e das epistemologias do sul, partimos para pensar os saberes populares e a prática educativa em saúde, considerando diferentes contextos, sujeitos e ações que, sobretudo, incorporam elementos teóricos e práticos, que potencializam um movimento de resistência popular quanto às formas alternativas do pensar/fazer em saúde. A saúde como uma das áreas de interesse e ação da Educação Popular circunscreve uma multiplicidade de práticas educativas populares, em contextos oficiais e não-oficiais, revelando possibilidades de saberes e experiências.

Segundo Stotz (1993), o enfoque educativo predominante nos serviços de saúde é o preventivo, em que o comportamento dos indivíduos é visto como fator de risco. Nesse enfoque, há associação entre padrões comportamentais e padrões de doença, o que justifica persuadir as pessoas para modificarem esses padrões. Por conseguinte, o conteúdo dos programas de saúde é extraído da clínica médica e/ou da epidemiologia, culminando, assim, em uma educação sanitária preventiva dos fatores de risco comportamentais.

Esse preventivismo, no caso específico da vigilância em saúde, fundamenta os métodos de controle de doenças, principalmente, com base na epidemiologia e no sanitarismo. Assim, a educação, na prática, é orientada para se adequar à lógica da vigilância tradicional, na tentativa de ações para o controle e prevenção de doenças, sobretudo, infecciosas ou parasitárias. Por conseguinte, isso pode agregar à educação um viés regulatório, utilitarista e reducionista, a serviço do modelo de vigilância implantado. A educação acaba sendo restringida ao operacional, contemplando estratégias para mudança de comportamentos da população ou de grupos específicos, assumindo um caráter tecnicista e utilitarista. Resulta daí uma prática de saúde que pouco dialoga com os saberes e os aspectos preventivos da comunidade, onde se inserem sujeitos que também mobilizam conhecimentos e experiências populares.

Vasconcelos (2001) esclarece que as campanhas sanitárias da Primeira República no Brasil e a expansão da medicina preventiva para algumas regiões do país, a partir da década de 1940, no Serviço Especial de Saúde Pública, apresentavam estratégias de educação em saúde autoritárias, tecnicistas e biologicistas, em que as classes populares eram vistas e tratadas como atrasadas, passivas e incapazes de ter iniciativas próprias. Por consequência, a educação em saúde tradicional expressava os interesses das classes dominantes da época que tinham a finalidade maior de manter o povo sob regras de higiene e comportamentos “adequados”, muitas vezes, descontextualizados da realidade comunitária, dos recursos locais, para controle de doenças. Essa prática de educação em saúde, sem uma base dialógica, em que o conhecimento popular era totalmente desprezado, foi influente por décadas no Brasil e ainda hoje está presente em muitas condutas profissionais e governamentais.

Conforme explica Vasconcelos (2001), inicialmente, a educação em saúde brasileira, ainda arraigada nos moldes do sanitarismo, apresentava-se de maneira breve e marginal, sem muito aprofundamento, pois, para as autoridades, a população, em geral, era incapaz de entendimentos mais aprofundados sobre o assunto em questão. Nessa época, utilizava-se o termo educação sanitária, termo proveniente de influências estrangeiras, para designar as orientações fornecidas à população com o intuito de prevenir e tratar doenças. Nessa perspectiva, o autor esclarece que diferentes concepções e práticas marcaram a história da Educação em Saúde no Brasil, sendo que, até a década de setenta, foi basicamente uma iniciativa que se voltava, sobretudo, para a imposição de normas e comportamentos.

Esse modelo de educação não levava em consideração os determinantes psicossociais e culturais dos comportamentos em saúde, tomando os sujeitos (usuários) como objeto das práticas educativas e desprovidos de saberes sobre a sua própria saúde, ignorando que o saber/fazer em saúde é também permeado por crenças e valores e muitas outras formas de saber. Essa concepção se fez dominante no Brasil e foi orientada por um viés tecnicista e elitista, permeado por conteúdo fortemente político, privilegiando conhecimentos técnicos e científicos, subjugando as outras formas de saber, como conhecimentos tradicionais-populares presentes no modo de promoção da saúde das populações locais. Na contramão dessa concepção, a educação popular, partindo da compreensão de que os

conhecimentos não são fixos, prontos e acabados, mas estão relacionados com os movimentos e dinâmica da vida e do mundo, cria e recria possibilidades de novas práticas educativas em saúde, valorizando a pluralidade de saberes, o cotidiano, os valores da vida de seus praticantes, na busca da construção de uma educação em saúde dialógica e emancipatória capaz de promover novos sentidos na saúde.

A educação popular também tem se nutrido de uma postura respeitosa em relação à sabedoria popular, sendo esta, aliás, uma de suas características fundamentais. Por essa razão, problemáticas ligadas à cultura popular, à espiritualidade em saúde, à medicina popular e alternativa, às práticas terapêuticas, à linguagem espontânea do povo, têm sido consideradas como de suma importância nos processos educativos populares em saúde, superando o discurso monológico e criando caminhos para o diálogo. Para Brandão (2002) somos a extensão da natureza e imprimimos nossas marcas através de ações, pois não somos intrusos no mundo ou uma fração da natureza rebelde a ela. Somos a própria múltipla e infinita experiência do mundo natural realizada como uma forma especial de vida: a vida humana.

A educação constitui um processo de partilha de conhecimentos regido pela comunicação, viabilizando as relações dos seres humanos com o mundo. Não há educação sem diálogo. O diálogo caminha para a igualdade, sem hierarquização de saberes e conhecimentos, objetivando tornar os homens iguais. Nesse sentido, Freire (1997) destaca que a Educação Popular anuncia uma visão de educação centrada no ser humano enquanto um ser da *práxis*, da ação e da reflexão. Como seres inacabados, os homens são também sujeitos de conhecimento. Esclarece que o conhecimento “[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante, implica em invenção e reinvenção” (FREIRE, 1997, 10).

Santos (2007), por sua vez, com base numa “ecologia dos saberes”, propõe uma abertura dialógica entre o saber científico e o saber laico (das populações indígenas, populares, urbanas marginais, camponês, etc.), partindo do entendimento de que as “monoculturas” dizem, por princípio, que a ciência é a única e não há outros saberes. Contrários a tal compreensão, pode-se pensar a educação em saúde por outras lógicas de produção e de promoção da saúde humana, considerando as diversidades culturais, os

múltiplos contextos e os diferentes sujeitos, criando outras possibilidades de pensar e fazer saúde.

Em suas reflexões baseadas numa Epistemologia do Sul, a partir dos espaços estruturais da sociedade capitalista, Santos (2007) indica a necessidade e a possibilidade de se compreender as relações entre saúde/doença que diferentes culturas possuem com a construção de um diálogo/tradução desejável entre os grupos locais. Para Santos (2004), todavia, segundo a Sociologia das Ausências e Emergências, não há saberes nem ignorâncias completas, mas incompletude, pois desta decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. Essa abordagem propõe a substituição da monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes, que tem como base a Sociologia das Ausências e Emergências, expressa pela investigação das alternativas que se tecem no horizonte das possibilidades concretas.

Entendemos que a articulação entre os saberes pode favorecer a ampliação epistemológica do fazer saúde, pela produção de novos conhecimentos. Aqui se visualiza o seguinte: pontos de convergência entre a educação popular e a Sociologia das Ausências e Emergências podem estar na possibilidade e na capacidade de conferir visibilidade e credibilidade aos saberes e práticas silenciados. É nessa perspectiva que caminha a educação popular, na busca da reabilitação/articulação entre os diferentes saberes, por meio do diálogo entre o fazer e a reflexão teórica, permitindo aos atores a discussão e a sua inserção nessa problemática, corroborando a apropriação crítica da realidade (FREIRE, 1999). De forma análoga, o conceito de saúde, em uma concepção ampliada, para além da ausência de doenças e em defesa da vida, coloca em evidência a necessidade de estabelecer um diálogo entre diferentes saberes, em respeito às necessidades culturais que permeiam o cuidado em saúde. O ser humano é incentivado, ao mesmo tempo, a ser participante e protagonista da produção da saúde.

A necessidade de construir uma educação popular no horizonte epistemológico das “epistemologias do Sul” é também apontada por Mejía (2013), para quem o Sul deve ser visto como uma “aposta contextual, epistêmica e política”. O Sul, para este autor, na linha do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, é uma forma de visibilizar múltiplas e diferentes cosmogonias, através das quais se tornam visíveis outras maneiras de compreender o mundo, para além do pensamento dualista ocidental e de

suas cosmovisões totalizantes. Diz Mejía (2013, p. 378): “estamos frente a maneiras de entender o mundo muito mais amplas do que as que temos construído desde a matriz epistêmica fundada no racional”. Neste processo de descolonização dos discursos e das práticas da educação popular, Mejía (2013) chama atenção para a importância da interculturalidade, como estratégia de diálogo com grupos historicamente excluídos pela modernidade/colonialidade, como os indígenas e os afrodescendentes. Para Mejía (2013), a interculturalidade na educação popular assume um sentido descolonizador, porque abre novas perspectivas e outros caminhos de luta, como os direitos da natureza e sua relação com as cosmovisões de grupos ancestrais de nosso continente; questões estas que eram antes ignoradas ou secundarizadas, posto que a educação popular, em certa medida, estava sufocada por um horizonte classista e eurocêntrico.

Ao situar o campo da educação popular em saúde, Vasconcelos (2006) entende que a educação popular é uma proposta pedagógica possível de fazer a mediação entre os saberes científicos e os saberes populares, implicando no reconhecimento de outro saber e, tendo como premissa, a incompletude e limitação dos saberes. Para esse autor, a educação popular em saúde, como modelo dialógico, tem se constituído em importante referência para a mudança no formato das práticas educativas nos serviços de saúde, sobretudo, pela construção compartilhada de saberes.

Wagley (1988), ao analisar uma comunidade amazônica e o homem dos trópicos, conclui que a “base” para a formação do tipo cultural amazônico e seu modo de vida foi o índio amazônico. Afirmo que a miscigenação biológica e cultural entre as populações indígena, europeia e africana resultou em um “tipo cultural” que foi designado na Amazônia como “caboclo”. O autor destaca também que, no meio em que o homem vive e nas formas como ele produz e reproduz sua subsistência, tudo isso determina seu modo de vida. Afirmo existir um modo de vida distintamente tropical, com características próprias, tanto no sistema produtivo quanto no seu existir cotidiano marcados pela presença do rio, das florestas e da produção de seus saberes. Observa que nas comunidades existem relações humanas de indivíduo para indivíduo e, nelas, todos os dias, as pessoas estão sujeitas aos preceitos de sua cultura. É nas suas comunidades que os habitantes de uma região ganham a vida, educam os filhos, levam uma vida familiar, agrupam-se em associações, adoram seus deuses, tem suas superstições e

seus tabus e são movidos pelos valores e incentivos de suas determinadas culturas.

Conforme bem situa Benchimol (1999), o conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia dizem respeito a um processo predominantemente indígena e caboclo. A ciência, a vivência e a experiência indígenas estão manifestas no conhecimento dos rios, no aproveitamento das várzeas, no uso das florestas, nas práticas agrícolas [...]. Em suma, salienta a etno e antropodiversidade que geraram uma pluralidade de línguas, culturas e valores no espaço amazônico.

Os indícios sinalizam que o campo da educação popular, hoje, é plural, complexo e intercultural, visto que a educação popular tem procurado repensar a si mesma, a partir de novos horizontes, inclusive das Epistemologias do Sul. Isso traduz sua capacidade crescente de diálogo, com uma amplitude de sujeitos e formas de produção de conhecimentos, recriando suas práticas, não apenas no que diz respeito à identificação dos problemas, mas à definição de alternativas de mudança.

#### **4 Saberes populares e práticas educativas em investigação: os saberes alternativos em vigilância em saúde nos espaços das águas e das florestas**

Nossa compreensão geral é a de que a Vigilância em Saúde é constituída como campo de práticas e de saberes; mais especificamente, ao pensarmos nas práticas de vigilância em saúde, estamos lidando com práticas de atenção e de cuidado, imbricadas e articuladas, também, pelos processos educativos populares em saúde. Práticas, por vezes, negadas, secundarizadas ou mesmo invisibilizadas nas ações do sistema de saúde oficial e dominante. Contudo, são também práticas de atenção e cuidado prontas para evidenciar que a saúde e sua vigilância estão relacionadas a diferentes contextos, sujeitos e vivências.

Com base nesse entendimento, levantamos o seguinte problema de investigação: qual o lugar e sentidos dos saberes populares da Vigilância em Saúde, considerando as práticas educativas em saúde, as políticas e diretrizes nacionais vigentes, a organização das ações em âmbito local e as práticas de vigilância dos agentes de saúde?

A partir dessa questão, pretendemos compreender as especificidades e sentidos dos saberes populares da Vigilância em Saúde, pela dinâmica dos processos educativos, explicitando as práticas de saúde e sua mediação de saberes, tendo em vista elementos presentes no contexto amazônico. Para isso, entendemos, *a priori*, que é necessário evidenciar como se fundamenta a educação na Vigilância em Saúde, discutindo como se configuram suas bases teóricas e legais para organização dos processos educativos em saúde, vislumbrando o entendimento dos saberes constitutivos da educação e da vigilância.

Buscamos analisar os saberes da Vigilância em Saúde que permeiam a educação em saúde, a partir das práticas educativas dos agentes de endemias, evidenciando como se configuram essas práticas e a mediação de saberes, tendo em vista a dinâmica da cultura local, a complexidade do território de saúde e a pluralidade das formas de cuidado decorrentes da diversidade dos processos socioculturais existentes no contexto amazônico.

Destacaremos o histórico do surgimento do Agente de Combate às Endemias – ACE, o que, a nosso ver, é fundamental para entendermos as pistas, os vestígios em torno das vias comunicantes dos saberes populares e os do sistema de saúde. Pretendemos, portanto, analisar o saber popular pelo seu aspecto indiciário (GINZBURG, 1989) para o pensar/fazer alternativo na vigilância popular e comunitária, situando os elementos educativos e socioculturais presentes no contexto das práticas educativas dos agentes de combate às endemias, diante dos problemas de saúde existentes na comunidade.

Entendemos que, através do objeto desse estudo, dialogamos com uma dupla perspectiva de compreensão do conhecimento, a saber: da Educação Popular/Epistemologia do Sul, pela importância dada ao saber popular e às práticas educativas emancipatórias e da Epistemologia Indiciária, considerando que o campo da pela Vigilância em Saúde é repleto de indiciáridades, que possuem sentidos educativos e populares. A investigação pretendida poderá trazer elementos importantes para fundamentar as bases constituintes de uma proposta político-pedagógica, sobretudo, de bases popular e crítica, para a Educação em Vigilância em Saúde. Por outro lado, também poderá contribuir para pensar acerca de processos educativos populares em vigilância em saúde no contexto amazônico, considerando a dinâmica da vigilância neste território de

saúde, os saberes populares, o processo saúde-doença, entre outros elementos.

A problemática da pesquisa parte da premissa de que, no campo da Vigilância em Saúde as práticas de educação derivam de um processo complexo, plural e multicultural, que está relacionado à diversidade de saberes, de práticas e experiências situadas num campo potente de relações, tensões e contradições. Desse modo, entendemos que pensar/fazer educação na Vigilância em Saúde implica na compreensão do modelo instituído e suas verberações. Implica na compreensão dessa educação pelos agentes diretamente envolvidos com diferentes sujeitos, contextos e saberes. Antes de tudo, implica pensar a educação dentro do contexto de vigilância oficial e de suas articulações possíveis.

A questão dos saberes populares e de seus processos educativos está articulada a muitas práticas, inclusive às práticas dos agentes de combate às endemias com atuação nos territórios de saúde. Esse profissional lida diretamente com contextos de incerteza e complexidade, no cotidiano dos serviços. Suas práticas de vigilância são permeadas pelo desenvolvimento de saberes para lidar com essas questões. Entendemos que são agentes de ambientes complexos, onde são capazes de fazer uma leitura da realidade, também pelos domínios culturais de vigilância do cotidiano em que estão inseridos.

Isto implica dizer que seus saberes de vigilância são saberes populares, imersos em contextos complexos, onde fazer previsibilidades requer conhecer com habilidade os sinais que os contextos lhes oferecem. Assim, seus conhecimentos são decorrentes de uma maneira que aprenderam na convivência da comunidade e na observação dialogal contínua da realidade, não necessariamente profissional, para pensar/fazer vigilância da saúde, fundados numa lógica popular, que cria formas alternativas de vigilância em saúde. Esses profissionais da saúde, acima de tudo, são sujeitos populares que, nas suas condições de vida, aprenderam a fazer a vigilância popular no contexto em que vivem e convivem com as manifestações e ameaças do mundo. A nosso ver, desenvolveram formas de viver e lidar com os desafios e imprevistos impostos pela realidade em muitas dimensões.

No enfrentamento dos seus problemas e do mundo que os cerca, desenvolveram formas de compreensão, pela sua capacidade intuitiva e forma de pensar e de prever baseadas no saber popular. Enquanto agentes

de saúde, possuem saberes legados pelas formas de convivência com o mundo e em relação com outros sujeitos, em sistemas complexos de sobrevivência humana e interação social, inclusive nas suas formas comunitárias, desafiados pelas condições de vida e pelos desafios do território.

Nessa linha de raciocínio, compreendemos que a vigilância em saúde, pelo seu aspecto indiciário, constitui uma forma de pensar e agir em saúde que parte, fundamentalmente, da observação da realidade e do modo como se educa os sentidos e se cultiva a inteligência para uma leitura crítica dos sinais. Como os sujeitos da área da saúde atuam no enfrentamento de diferentes problemas, utilizam-se de diferentes estratégias para mitigarem os riscos epidemiológicos, sanitários e ambientais. Atuam, desse modo, diretamente nos determinantes do processo saúde-doença, riscos e danos à saúde e ao ambiente. Suas ações são voltadas para a promoção da saúde; isso se constitui em uma tarefa árdua, complexa e desafiadora, exigindo um olhar perspicaz diante desse contexto.

O modelo da Vigilância da Saúde previsto no SUS implica no reconhecimento de que é necessária uma abordagem coletiva dos problemas de saúde. Isso pressupõe o envolvimento de todos os indivíduos e da comunidade como sujeitos de vigilância em saúde. Ou seja, esse modelo requer ações educativas de cidadania e de promoção da saúde, capazes de despertar novas atitudes e comprometer a sociedade. Entendemos, assim, que estar inserido cotidianamente em todos os níveis de atenção da saúde não é suficiente para se efetivar esse modelo. Antes de tudo, é preciso comprometimento coletivo com novas práticas sociais.

Entendemos também que diz respeito a um campo complexo onde se situam muitos saberes e práticas de saúde ligadas à vida das pessoas e dos contextos, os mais diversos possíveis. Nessa perspectiva, o paradigma indiciário, pela sua epistemologia, parece oferecer uma chave de compreensão capaz de iluminar essas questões na investigação.

No contexto da vigilância em saúde, os elementos educativos e indiciários estão presentes em diferentes manifestações e sentidos. Desse modo, tanto a educação quanto a vigilância são construídas também por sujeitos populares envolvidos nos contextos de grandes particularidades socioculturais, onde se realizam diferentes práticas de saúde, tanto aquelas contempladas na rede oficial quanto as populares/tradicionais, portanto, práticas diversas, oriundas da cultura e do saber popular em saúde. São

práticas de saúde permeadas por muito saberes. Práticas estas que se manifestam no cotidiano da vida comunitária. Práticas que desafiam o fazer em saúde, seja pelo que está posto nas diretrizes dos serviços, seja pela sua dimensão educativa a ser compreendida.

No caso amazônico, vemos que os sujeitos populares cultivam muitas práticas de saúde decorrentes da maneira como cuidam do corpo e do espírito, da relação que estabelecem uns com os outros, com seu lugar e com a natureza. São movimentos de expressão e formas de compreensão da realidade. Considerando a maneira de esses sujeitos cuidarem da saúde, é comum nas comunidades a presença das parteiras tradicionais para acompanharem as mulheres durante o parto, benzedeiros para sanarem problemas popularmente designados como quebranto, espinhela caída e vento caído ou, ainda, a procura por pajés para sanarem males do corpo e do espírito. Alguns são rituais mágicos, como os das rezadeiras, curandeiros e benzedeiros. Muitas plantas e ervas amazônicas são utilizadas nas práticas de cura.

No campo da vigilância em saúde, essas práticas atravessam muitos processos e realidades. Entendemos que os diferentes sujeitos constroem, nas suas interações e práticas sociais do cotidiano, um conjunto de saberes em saúde que pode se constituir como práticas educativas, pela possibilidade do reconhecimento e da articulação dos diferentes modos de saber e produzir saúde em diferentes contextos e por múltiplas motivações.

Os indícios sinalizam que o campo da educação popular, hoje, é plural, complexo e intercultural, visto que se tem procurado repensar a si mesma a partir de novos horizontes, inclusive das Epistemologias do Sul, o que traduz sua capacidade de crescente diálogo com uma amplitude de sujeitos e formas de produção de conhecimentos, recriando suas práticas e trabalhando na construção de produção de conhecimentos, não apenas na identificação dos problemas, mas na definição de alternativas de mudança. Assim, compreendemos que esses processos e manifestações constituem um conjunto de elementos que evidenciam a complexidade de um lugar onde coexistem múltiplas experiências de pensar e fazer saúde, fundadas não apenas nos modos convencionais, mas também em outras vivências e formas de conhecimentos comuns às populações tradicionais, que resistem há séculos nesses ambientes.

O problema da pesquisa se refere à necessidade da compreensão de processos e práticas constituintes de diferentes formas de saberes que permeiam a vigilância em saúde, com vasta peculiaridade dada às práticas educativas, ao contexto e aos sujeitos com suas formas de sabedoria popular. Isso se justifica porque a Vigilância em Saúde se faz rica de indiciabilidades pelo seu próprio modelo constitutivo enquanto campo da saúde, o qual, conforme já pontuado, é altamente complexo.

O campo da Vigilância em Saúde é um exemplo de situações abertas, uma vez que, o agente de saúde é um sujeito popular que se move dentro de uma lógica particular em função das suas concepções de vida e de seu aprendizado pelas experiências concretas. No cotidiano dos serviços de saúde, por conta dos problemas existentes, lida-se com situações inusitadas e momentos de incertezas em que importa confiar na capacidade intuitiva dos sujeitos e na sua capacidade de observação dos indícios.

A compreensão da vigilância como campo de práticas e de saberes demanda um domínio do agir eficaz em situações extremamente complexas e imprevisíveis. É sabido que os seres humanos, antes mesmo da ciência se tornar hegemônica, já faziam, com êxito, vigilância da saúde, vigilância do próprio corpo, do tempo e da natureza, tudo por necessidade de sobrevivência. Usavam a capacidade espontânea de realizar a própria vigilância das condições de saúde, protegendo-se de doenças do corpo e do espírito. As condições de vida do povo amazônico, sobretudo que vivem nas florestas e nas regiões ribeirinhas, exigem uma capacidade inventiva e sabedoria popular comprovadas. No Amazonas, a realidade da sociedade e da cultura se expressa de várias maneiras e na diversidade sociocultural. Os municípios convivem com diferentes condições de vida locais, várias manifestações de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como uma pluralidade de sujeitos: ribeirinhos, pescadores, índios, quilombolas, assentados, (i)migrantes, entre outros. São povos que vivem nas comunidades urbanas e rurais, sob diferentes matrizes étnicas e culturais, com diversos valores e modos de vida, em interação profunda com uma rica biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia.

Um lugar onde os elementos da vida urbana e rural se entrelaçam e se complexificam. Partimos do entendimento de que esses agentes de saúde desenvolvem ações de cunho educativo junto às populações. São profissionais com atuação nas comunidades, vivenciando diferentes situações

de saúde de cada território, tendo contato direto com diferentes sujeitos, grupos e famílias. Nas práticas educativas em saúde, esses agentes consideram o saber popular, a linguagem e os costumes no desenvolvimento das práticas de vigilância da saúde. Na prática, são agentes populares de saúde.

Os sujeitos da pesquisa serão os profissionais que atuam no campo, na chamada ponta do serviço, escolhidos pela sua abrangência de atuação e contato, no dia-a-dia, com os usuários da saúde, sobretudo por meio de ações que envolvem processos educativos populares, tendo como propósito a articulação dos sujeitos populares.

## **5 Considerações Finais**

A educação popular está relacionada com processos de resistência e de lutas populares, tendo sua trajetória apresentada a partir de uma multiplicidade de práticas com características diversas e complexas, sobretudo, ligada aos processos emancipatórios e de defesa da democracia, não se constituindo como um corpo de conhecimentos homogêneos, mas, sim, possuindo particularidades decorrentes do contexto, das diversas práticas e dos múltiplos sujeitos envolvidos.

Está presente como uma concepção de sociedade, de ser humano e de educação que carrega uma teoria de conhecimento, o que a torna um instrumento de luta e emancipação, trazendo elementos políticos, epistemológicos, éticos e pedagógicos capazes de possibilitar uma forma de pensar a educação numa perspectiva transformadora. Assim, constitui-se em um corpo teórico e prático que possui identidade e está inserido no movimento da realidade, em diferentes espaços alternativos e contra-hegemônicos, públicos e estatais, estabelecendo interfaces temáticas com outras áreas, inclusive a área da saúde.

A experiência brasileira de educação popular tendo como legado, sobretudo, as ideias de Freire, aponta caminhos e possibilidades concretas para repensar o processo educativo mediante as exigências da contemporaneidade e dos desafios do próprio campo popular. Assim, processos educativos populares continuam sendo criados e recriados à luz de novas práticas e saberes e, ainda que alguns elementos sejam mantidos, outros são incorporados, o que evidencia ser a educação popular um campo

de novas leituras da realidade, de múltiplos sentidos e de outras possibilidades. Orientada pelos seus fundamentos, amplia as possibilidades emancipadoras das práticas através da construção de projetos alternativos.

Os diferentes sujeitos constroem, nas suas interações e práticas sociais do cotidiano, um conjunto de saberes em saúde que pode se constituir como possibilidade de práticas educativas, pela possibilidade do reconhecimento e da articulação dos diferentes modos de saber e produzir saúde em diferentes contextos e por múltiplas motivações. Assim, entendemos que o estudo das práticas educativas e dos saberes populares da vigilância em saúde, sendo articulado, teoricamente, a uma fundamentação da educação popular e das epistemologias do sul, e, metodologicamente, pelas vias do paradigma indiciário, apresenta um campo fértil de possibilidades de investigação do nosso objeto de tese.

## Referências

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia**: formação social e cultural. Manaus: Editora Valer, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CARRILLO, Alfonso Torres. Educación Popular y Producción de Conocimiento. **Revista La Piragua** – Revista Latino-Americana y Caribeña de Educación y Política, Perú, n. 32, p. 8-25, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 15-32.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1999.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: Carlo Ginzburg. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOHN, Maria da Gloria. Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: Impactos do Novo Paradigma. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: AMPEd, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

GUEVARA, Nicolás. A Educação Popular no Século XXI. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p 213- 218. (Coleção Educação para Todos, 4).

HOLLIDAY, Oscar Jara. Resignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular perante os Desafios Históricos Contemporâneos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 233- 239. (Coleção Educação para Todos, 4).

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p.147-155. (Coleção Educação para Todos, 4).

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 205-211. (Coleção Educação para Todos, 4).

\_\_\_\_\_. Pós-fácio – La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva.** Petrópolis: Vozes, 2013.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: Epistemologias do Sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16999>>. Acesso: 2 set. 2015.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas** – uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre, RS: Tomo Editorial Ltda, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 41-61.

PONTUAL, Pedro. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 91- 101. (Coleção Educação para Todos, 4).

PUIGGRÓS, Adriana. Historia y prospectiva de la educación popular latino-americana. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 5. ed., João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 2006. 174 p.

STOTZ, Eduardo Navarro. Enfoques sobre educação e saúde. In: VALLA, Victor Vincent; STOTZ, Eduardo Navarro (Orgs.). **Participação Popular, Educação e Saúde: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. p. 11-22. Disponível em: <[http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/\\_uploads/documentos-pessoais/documento-pessoal\\_10993.pdf](http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/_uploads/documentos-pessoais/documento-pessoal_10993.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2016.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Redefinindo as práticas de saúde a partir de experiências de educação popular nos serviços de saúde. Debate. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 121-126, fev. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832001000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular e a atenção à saúde da família**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade Amazônica: estudo do homem nos trópicos**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988. (Coleção Reconquista do Brasil).

## Capítulo IV

# O PROGRAMA DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE EM MARI – PB: ELEMENTOS HISTÓRICOS PARA UMA COMPREENSÃO DE SEU PAPEL PROFISSIONAL E DE EDUCADOR POPULAR EM SAÚDE

*Francikely da Cunha Bandeira*

*Luiz Gonzaga Gonçalves*

### 1 Introdução

O presente estudo teve como objetivo compreender como se deu o processo de implantação do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) no município de Mari-PB, identificando a implantação do Programa através dos/as Agentes Comunitários/as de Saúde, doravante ACS, com as condições para a participação dos agentes em atividades comunitárias. Para tanto, foi observado como os trabalhos comunitários já desenvolvidos no âmbito local influenciaram esse processo, tendo sido elementos fundamentais para o ingresso na função.

Fizemos um breve e necessário recuo no tempo para situar a problemática, identificando a participação de ACS em diversas experiências comunitárias, tendo sido posteriormente incorporados pelo Sistema Único de Saúde.

Recorremos a Torres (1988) quando trata dos sujeitos e práticas da Educação Popular (EP) e a discussões sobre profissão empreendidas por Silva e Dalmaso (2002). A importância da discussão justifica-se pela relação orgânica do surgimento da categoria com os elementos da EP.

Seguindo uma perspectiva histórica, encontramos pistas nas possíveis condições contextuais em que os/as ACS surgiram, com o fato de que, a exemplo de estes só tardiamente terem sido reconhecidos como profissionais.

## **2 Percorso teórico-metodológico**

A perspectiva teórica que responde à presente discussão é baseada em Torres (1988) quando destaca que a identidade popular pode ser entendida pela origem dos sujeitos que seriam, justamente, das classes populares e/ou aqueles que assumem compromisso com essas classes. Interessa-nos aqui a ideia de pertencimento do sujeito ao grupo com o qual convive como necessária para a função de agentes comunitários/as de saúde. Nesse sentido, o ACS responde mais especificamente à primeira perspectiva apresentada por Torres, isto é, à origem dos sujeitos, já que a origem do sujeito é característica fundamental para possivelmente ascender à condição de Agente, isto porque, fazer parte da comunidade em que se vai atuar é uma das exigências para ocupação da função conforme prevê a Portaria 1886, de 18 de dezembro de 1997 (BRASIL, 1997), que aprova as normas e diretrizes para o PACS.

De acordo com o referido documento é considerado requisito para o ACS: “[...] ser morador da área onde exercerá suas atividades [...]” (BRASIL, 1997). Significa que o pertencimento a determinado grupo, normalmente chamado de comunidade, implica na valorização da relação do sujeito com as pessoas do lugar em que vive. Pode-se pensar nisso a partir do conceito de participação em Paulo Freire. Participar em Freire é uma necessidade social para que a cidadania possa acontecer.

A partir da década de 1970, a sociedade marcada pelo governo militar clamava pela participação popular, como meio de alcançar a democracia. As diversas organizações populares cumpriram papel fundamental para o processo democrático, dentre essas organizações estavam as Comunidades Eclesiais de Base, com seus agentes pastorais cujo papel era também o de alertar as pessoas para a importância da participação popular como mecanismo de luta pelos direitos sociais. Foi nesse contexto que os agentes informais surgiram no campo da saúde. Quando o PACS foi implantado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), eles já existiam com outros nomes. Sem participação popular, a democracia não é possível.

No que se refere ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa exploratória apoiada no método qualitativo. A pesquisa obedeceu a etapas distintas e complementares. Inicialmente, se deu a apresentação dos dados referentes à categoria profissional em questão, os ACS do município de Mari-PB; o segundo momento correspondeu à leitura, análise e interpretação dos dados coletados. Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados: análise documental (FLICK, 2009, p. 231-235) e entrevista do tipo grupo focal, doravante GF. A escolha das técnicas justifica-se pelo fato de entendermos que atenderiam bem às necessidades da pesquisa. Sobre o grupo focal, destacamos ainda que oferece a possibilidade de interação entre os participantes dentro de uma mesma temática, o que potencializa a rememoração e, ainda, a importância de ser uma técnica altamente eficaz capaz de fornecer controle sobre a coleta de dados, além de que os participantes tendem a eliminar opiniões falsas (PATTON, 2000 apud FLICK, 2009, p. 181).

O levantamento de dados foi desenvolvido em duas etapas, ambas no município de Mari onde atuam os sujeitos da pesquisa. A primeira etapa se deu com o levantamento de dados documentais (FLICK, 2009, p. 231-235), realizado na sede da Secretaria Municipal de Saúde de Mari, em dias e horários de expediente normal, após autorização da secretária municipal de saúde. No dia 30 do mesmo mês, a coordenação forneceu os seguintes documentos: 1) lista com informações quantitativas sobre os ACS, incluindo o quantitativo específico do primeiro grupo; 2) lista nominal com contatos telefônicos dos ACS. Havia interesse em analisar as atas das reuniões de 1994, ano da implantação do programa, mas fomos informados pelo presidente do conselho municipal de saúde de que não havia livros de atas anteriores a 2001.

Buscou-se ainda, na base nacional de dados que fornece informações em saúde, a saber, o Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES), os devidos registros das equipes de saúde da família do município, no qual estão registrados todos os ACS. A busca teve como finalidade corroborar as informações anteriormente fornecidas pela coordenação. Verificou-se a correspondência dos dados informados.

A segunda etapa consistiu na realização da técnica GF. Embora tenha sido considerado o universo de 52 ACS do município, em termos quantitativos, o GF foi realizado com apenas 6 agentes. A escolha destes obedeceu ao critério cronológico em observância à formação da categoria

no município. Os 6 ACS correspondem ao primeiro grupo de ACS composto por 13 pessoas das quais somente 6 trabalham até hoje.

A técnica foi aplicada no salão paroquial Bom Pastor, no dia 10 de agosto do corrente ano, às 16h20min., com duração de 1h10min., após reunião de rotina da categoria. O GF foi conduzido por um moderador e três auxiliares, das quais, uma cuidou dos equipamentos de gravação de áudio e as outras duas se ocuparam em anotar aquilo que era expresso de outras formas que não a verbal. Foi utilizado um roteiro semiestruturado a partir do qual o GF foi conduzido, a fim de identificar as relações dos sujeitos com atividades comunitárias anteriores ao Programa. Para tanto, foram explorados os seguintes eixos: 1) Exigências para poder se candidatar ao posto de ACS; 2) Informações sobre o processo de seleção; 3) Influência de possíveis atividades anteriores para o exercício da função; e 4) Diferenças no desenvolvimento do trabalho entre os ACS e as ACS. Para alcançar os objetivos, foram lançadas as seguintes questões disparadoras: O que foi exigido para se candidatar ao posto de ACS? Houve processo seletivo, como foi? O que você fazia antes de ser ACS?

Todos os/as participantes se apresentaram receptivos e ativos na participação do GF. Uma pequena dificuldade encontrada residiu no fato de um dos participantes ter tentado se destacar nas falas, o que não impediu a condução da aplicação da técnica, haja vista que o moderador conseguiu exercer bem sua função, de modo que foram alcançados os resultados esperados, garantindo a interação grupal.

### **3 Discussão e Resultados**

Nesta seção, serão apresentadas informações mais detalhadas acerca da análise documental e do grupo focal.

#### **3.1 A análise documental**

A primeira etapa cumprida a partir de análise dos documentos teve como objetivo conhecer o quantitativo de ACS no município. Pretendia-se, através dos registros do livro de Atas, obter informações documentadas

sobre o período de implantação do programa bem como o primeiro grupo de ACS atuante, o que não foi possível por motivos já expostos. A partir dos documentos disponíveis, foi verificado que atuam no município 52 ACS, sendo 40 ACS do sexo feminino e 12 do sexo masculino. O documento com contatos telefônicos dos ACS possibilitou que alguns fossem contatados para, através deles, chegarmos aos nomes do primeiro grupo. Os nomes foram surgindo e chegamos a 06 pessoas correspondentes aos primeiros ACS do município na ativa, até o presente momento.

### 3.2 O grupo focal

Foi realizado um grupo focal com 06 ACS. O roteiro instigou a reflexão dos participantes sobre os principais fatos ligados ao início do PACS no município, bem como sobre a dinâmica do trabalho. Baseado na análise do material resultante do GF, foi possível constatar que o programa foi implantado no município no ano de 1994, ano em que foi feita a primeira seleção, com aproximadamente 350 candidatos, inscritos para 13 vagas.

Dos 13 selecionados, apenas 6 atuavam até o momento da pesquisa. Diante da análise do material, destacamos três pontos que serão apresentados e discutidos a seguir.

Exigências para ser ACS. Aqui foi possível observar em que medida o critério “escolarização” foi considerado para o acesso à função. Embora todos(as) não tenham se expressado diretamente em relação a este ponto, as falas apresentam as respostas de forma implícita. Uma das participantes disse que, diferentemente de hoje, que se exige ensino médio, naquela época não se exigia muita coisa. Dentre as afirmativas, destacamos as três falas seguintes, sendo estas de mulher, homem e mulher, respectivamente:

Uma amiga minha disse Joana tu tá sabendo que tão fazendo inscrição em Mari? Ai contou a história né? [...] no outro dia de manhã [...] vim pra cá. Quando eu cheguei aqui a menina falou: é do primeiro grau ao segundo a senhora tem? Eu disse olha o meu é o primeiro incompleto[...] ela disse: então a senhora não pode se inscrever... aí eu disse pelo amor de Deus deixa eu me inscrever[...] ela disse: eu já sei que a

senhora não vai fazer, pode se inscrever, mas a senhora não vai fazer [...] Eu me inscrevi e quando foi no próximo sábado eu fiz a seleção (Joana).

[...] o que eu observei diferenciado desses outros agora, é que no primeiro concurso era quem tinha mais conhecimento nas perguntas que eles faziam e muita gente achava que tava na vantagem porque tinha grau de escolaridade mais avançado. Na minha sala, eu disputei com uma enfermeira [...] Ela tinha estudo mais avançado, mas eu esqueci que eu tinha algo que ela não tinha: conhecimento na comunidade [...] Então ela só era da universidade pro trabalho e pra casa eu já era de casa pra comunidade [...] (André).

[...] Deram prioridade pra quem já tinha experiência com a comunidade (Yoná).

Em um manual publicado do Ministério da Saúde (BRASIL, 2000, p. 35, 38), elaborado para orientar as ações do ACS, encontramos as seguintes palavras: “Ser Agente Comunitário de Saúde é, antes de tudo, ser alguém que se identifica em todos os sentidos com sua própria comunidade [...] Ele deve conhecer bem a comunidade [...] é preciso morar na comunidade há pelo menos dois anos, saber ler e escrever”. Entre as falas dos ACS e os registros do Ministério da Saúde, é possível constatar a ideia de comunidade como intrínseca à identidade desse profissional bem como o destaque para a questão da escolarização. Entenda-se por comunidade o agrupamento de pessoas que vivem numa determinada localidade estabelecendo relações diversas.

Trata-se de uma questão relevante que se apresenta, qual seja, a importância dada à atuação/envolvimento junto às comunidades locais, sinalizando uma aproximação entre o trabalho realizado pelo ACS e as diversas atividades comunitárias. “Esta relação especial com a comunidade e com o serviço de saúde é a característica primeira do ACS” (LAVOR, A.; LAVOR, M.; LAVOR, I., 2004, p. 124). Tal perspectiva também aponta para o perfil do ACS como construído historicamente em escalas menores, isto porque, quando o PACS surgiu,

em termos oficiais, já existiam no campo da saúde “agentes” produzindo e sendo produzidos em diversos cantos e recantos do país, onde existiam organizações populares.

Constatou-se, pois, que, em Mari, 5 dos 6 ACS já tinham envolvimento com atividades comunitárias. Os trechos a seguir expressam essa questão, evidenciando uma conjuntura local envolvida em experiências comunitárias, nas quais valores de gênero se destacam: compromisso, dedicação e cuidado, por exemplo.

[...] quando apareceu o chamado para se inscrever, eles diziam que quem tinha trabalho comunitário já tinha assim... já levava uma vantagem... Muitos que trabalhavam na igreja coordenavam grupos religiosos nas comunidades... você já podia levar uma declaração pra já contar como ponto. Deram prioridade pra quem já tinha experiência com a comunidade (Yoná).

Em 93 eu tinha um trabalho com 35 jovens... junto com a igreja católica, aí tomava conta de 156 famílias [...] Eu sabia dos problemas frequentes da comunidade, as doenças mais frequentes com as crianças (André).

Tinha um pessoal daqui, um grupo... que fazia um trabalho na comunidade... Então a gente acompanhava famílias, entrevistava elas, no final a gente fazia um levantamento e eles recebiam donativos, tanto roupas quanto alimentos. No meu caso eu levei um dossiê sobre essas famílias (Tavares).

Eu já tinha um trabalho na comunidade como animadora era catequista, trabalhava com as crianças [...] também fui secretária de uma associação comunitária (Amanda).

Eu era animadora na comunidade e a gente já se preparava assim, fazia mutirão pra fazer casa pra aquelas pessoas que não tinham condições [...] a gente coletava alimentos pra distribuir pelo Natal, São João, quaresma pra distribuir com as pessoas carentes né... ai, eu já trabalhava nesse meio assim (Julia).

Para clarear a discussão, consideramos importante e necessário um recuo no tempo, fazendo uma breve regressão às experiências que, a nosso ver, merecem destaque, por apresentarem importantes elementos dentro do que aqui se discute.

As origens da categoria apontam claramente para a questão da organização, a partir de uma determinada necessidade social. Consideremos o relato do ex-secretário de saúde do estado do Ceará, a saber, Lavor (1990 apud Nogueira 2000, p. 4):

(...) surgiu uma seca no Ceará e houve a necessidade de empregar as pessoas que estavam sem emprego e passando fome. Então, sugerimos a ideia de empregar as mulheres. Sempre nas emergências se empregam os homens, mas há muitas mulheres que não têm marido, que são as donas da casa [...] Foram selecionadas 6 mil mulheres dentre aquelas mais pobres do estado que eram escolhidas por um comitê formado por trabalhadores, igreja, representantes do estado e município [...] Assim, dentro de quatro meses, treinamos 6 mil mulheres sem nenhuma qualificação profissional.

Sobre essa ampla contratação de mulheres para serem Agentes de Saúde no Ceará, apresenta-se como justificativa o fato de muitas mulheres pobres serem responsáveis pela casa, se relacionarem e se comunicarem bem com a vizinhança. Esses elementos aparecem mais fortes que a escolarização naquele momento.

Sobre o processo de seleção. Todo o processo se deu em três etapas: prova escrita individual, entrevista individual e entrevista coletiva. Quando questionados sobre o que foi perguntado na seleção, deram ênfase à última etapa, destacando questões de ordem prática que pretendiam perceber o ponto de vista ético dos candidatos frente a determinadas situações apresentadas, com as quais, provavelmente, se deparariam. Destacamos os seguintes trechos:

Se você recebesse uma cesta básica, ia ter assim... discriminar alguém para dar ou dava pra todos com necessidade? (Julia).

[...] E se tivesse uma pessoa que tivesse assim... por exemplo, um macumbeiro, se você daria aquela cesta básica a ele, ou uma prostituta, como é que ia atender (Amanda).

Se um homossexual chamasse você para pedir uma informação, você parava, só olhava, discriminava ou dizia alguma coisa? (André).

Essas questões demonstram, entre outras coisas, a preocupação com o comportamento dos futuros ACS. Apresentam, indiretamente, o preconceito e a discriminação como pontos de avaliação, considerando a discriminação uma prática não permissível para aqueles que fossem selecionados, haja vista que atuariam em comunidades com público diverso, o que exigiria postura ética.

Nas entrefalas do GF, houve referências a esse respeito: “o ACS é um agente de problemas”, “[...] é um referencial da saúde na sua comunidade”, “[...] é um elo com a comunidade”, “Um agente informativo”, “É tudo na comunidade”. Nogueira et al. (2000, p. 6) tratam o ACS como um trabalhador genérico, que exerce atividades diversificadas referentes ao seu perfil ocupacional. Nesse sentido, a condição de trabalhador genérico deixa-se compreender por uma ocupação que não responde a um viés profissional tradicionalmente delimitado, tanto que suas atividades ultrapassam o campo da saúde.

Seguindo esse fio condutor, Souza (2001, p. 95) traz à luz o perfil do ACS como aspecto polêmico, haja vista que “[...] uma vez treinados, seriam capazes de resolver os problemas encontrados na comunidade no nível básico”. Ou seja, trata-se de ator social que não se limita aos cuidados da saúde e a tomada de posições sobre esse assunto envolve contradições e características um tanto genéricas, constituintes do perfil desse trabalhador, por exemplo: é vinculado à saúde, mas desenvolve práticas educativas e de ação social na comunidade a qual é pertencente.

Considere-se que o enfoque educativo é um dos elementos fundamentais na qualidade da atenção em saúde (BRASIL, 2009). Essa aparente contradição quanto ao perfil do ACS desencadeou, no início do PACS, uma questão quanto ao treinamento dos ACS: que categoria profissional seria responsável por seu acompanhamento e supervisão:

enfermeiros, médicos ou assistentes sociais? Após muitas discussões prevaleceu, por fim, que enfermeiros/as fariam a capacitação. Uma primeira evidência quanto à legitimidade dessa discussão reside no fato de serem os/as ACS subordinados a uma categoria profissional que planeja, coordena e avalia suas atividades, além de facilitar a sua relação com esses profissionais de nível superior que trabalham em unidades de saúde, segundo a Política Nacional de Atenção Básica - PNAB (BRASIL, 2012, p. 63). Atualmente, em cada unidade de saúde, o profissional da enfermagem faz esse papel, dando continuidade ao que foi decidido anteriormente.

Para revigorar a discussão, consideramos oportuno trazer à luz dois dos destaques feitos por Silva e Dalmaso (2002, p. 78-85) sobre certas abordagens teóricas sobre profissões. Freidson (1998 apud SILVA; DALMASO, 2002, p. 78) destaca a autonomia como elemento importante para a configuração de um profissional, entendendo autonomia como “capacidade de uma profissão controlar uma área do conhecimento [...] sem depender de outras profissões para sua prática”. Segundo essa perspectiva, o ACS não poderia ser considerado um profissional, pois, desde sua origem, depende da supervisão de outros profissionais para desenvolver suas atividades.

Recorrendo ao dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001, p. 596) constatamos o significado de profissão como “Atividade ou ocupação especializada [...]”. Ora, como já posto, o/a ACS não atende a uma área específica do saber, embora inscrito no campo da saúde; trata-se de um tipo de trabalhador que precisa tanto ter conhecimentos específicos da área médica como possuir a capacidade de traduzir esses conhecimentos numa linguagem acessível a todos e todas. Essa direção também é apontada por Gonçalves (2011, p. 37) ao pontuar que: “[...] pensar de forma consciente, explícita, o/a ACS como um trabalhador responsável por um grande número de tarefas [...] pode ser uma grande oportunidade, no sentido de vitalizar uma nova aproximação, e articulando saberes da área médica e saberes populares”.

Sobre suas atribuições básicas, o livro correspondente à etapa I de Formação Técnica do ACS (PARAÍBA, 2006, p. 154), realizada em Mari, no ano de 2008, relata no final: “Outras ações e atividades a serem definidas de acordo com prioridades locais”. Num documento mais recente, a PNAB diz o seguinte sobre as atribuições dos ACS: “É permitido ao ACS desenvolver outras atividades nas Unidades Básicas de Saúde, desde que

vinculadas às atribuições acima” (BRASIL, 2012, p. 50). Entendemos que tais evidências corroboram a legitimidade da problematização em torno da questão de considerar ou não os/as ACS como profissionais.

Girardi (1995 apud SILVA; DALMASO, 2002, p. 85) é um dos autores que tem contribuído para a compreensão da constituição e regulamentação das profissões. Segundo ele, as formas de regulamentação podem variar e considera ainda que o reconhecimento profissional pode ser ativado por necessidades e questões de diversas ordens, inclusive demandas sociais. Ademais, “[...] a complexificação da sociedade, tem, de maneira geral, determinado a busca pela profissionalização, principalmente através da regulamentação dos campos de atuação dos profissionais”. Tal perspectiva teórica encontra consonância com a condição do ACS, mas, de maneira nenhuma, implica consenso.

Entendemos que a importância desses sujeitos para o SUS é indiscutível. É verdade que o/a ACS é um ator social cuja identidade não ficou pronta, mas se constrói a cada dia no tear das diversas configurações sociais desse país. Pegando emprestada a expressão utilizada e problematizada por Nogueira (2000), trata-se de um “trabalhador *sui generis*”. Pela própria compreensão que essa expressão oferece, esse profissional não se acomoda nas definições pretendidas.

#### **4 Considerações finais**

Os resultados da pesquisa mostram o quanto a construção histórica dos/das ACS no município de Mari-PB, iniciada com a implantação do PACS, ressalta aspectos da educação popular, como o pertencimento a determinados grupos. Dos 6 ACS participantes, 5 estavam envolvidos em atividades comunitárias locais quando foram contratados, a maioria ligada à igreja católica. Tais envolvimento se revelaram de grande valor para ocuparem o posto de ACS. Foi possível constatar também que esse envolvimento representou o principal elemento para que os candidatos obtivessem êxito ao final do processo.

Foi possível concluir ainda que a implantação do PACS no município de Mari não foi determinado pela existência prévia de organizações sociais empenhadas em lutas coletivas locais, mas aconteceu unicamente por

iniciativa da gestão municipal interessada nos benefícios postos pelos encaminhamentos previstos pelo Ministério da Saúde.

Tal conclusão não coloca em questão, em nenhum momento, a lisura do processo seletivo, tão pouco da implantação do Programa, mas evidencia, mediante os dados coletados, que o envolvimento dos ACS, com atividades comunitárias, apresentou-se fundamental para os primeiros passos do Programa, que tem como ator principal os/as ACS que atualmente, mesmo integrados às equipes do PSF, não perderam o estatuto de “fundamentais” para os serviços primários de atenção à saúde, o que significa dizer que seu papel continua tão importante quanto antes da implantação do PSF, de modo que se o PSF é a porta de entrada no sistema de Saúde, os ACS podem ser considerados as chaves que abrem essas portas.

Viu-se que a dimensão dos interesses de ordem comunitária/coletiva está presente na origem das atividades dos agentes comunitários de saúde; contudo, a rotina do sistema de saúde tem contribuído para uma perda dessa dimensão de serviço comunitário, que desponta na origem do Programa. A ênfase nas demandas de atendimento individual de acompanhamento e de controle limita o alcance da prestação de serviços do ACS.

## Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 1886/GM, 18 de dezembro de 1997.** Aprova as Normas e Diretrizes do Programa de Agentes Comunitários de Saúde e do Programa de Saúde da Família. Brasília-DF: MS/GM/PACS/PSF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **O trabalho do Agente Comunitário de Saúde.** 3. ed. Brasília-DF: Secretaria de Políticas de Saúde, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **O trabalho do Agente Comunitário de Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Memórias da saúde da família no Brasil.** Brasília: Ministério da Saúde,

2010. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/memorias\\_saude\\_familia\\_brasil.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/memorias_saude_familia_brasil.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Atenção à Saúde/Departamento de Atenção Básica, 2012. 110 p. (Série E. Legislação em Saúde). Disponível em: <<http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf>>; <<http://dab.saude.gov.br/portaldab/biblioteca.php?conteudo=publicacoes/pnab>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da Língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, L. G. **Formas inventivas de transitar pelo mundo: uma contribuição dos saberes e práticas populares no Brasil**. 2011. 101 f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação)-UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2011.

LAVOR, A. C. H.; LAVOR, M. C.; LAVOR, I. C. Agente Comunitário de Saúde: um novo profissional para novas necessidades da saúde. **SANARE** – Revista de Políticas Públicas, Sobral-CE, v. 5, n. 1, jan.-mar. 2004. Disponível em: <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/130>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

MENEZES, C. A. F. de. **Trabalhadeira, Mulher e Guerreira: o (Precário) Trabalho das Agentes Comunitárias de Saúde em uma Abordagem de Gênero**. 126 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva)-Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Instituto de Estudos em Saúde Coletiva-IESC, Rio de Janeiro: UFRJ / IESC, 2011. Disponível em: <[www.posgraduacao.iesc.ufrj.br/media/tese/1366222071.pdf](http://www.posgraduacao.iesc.ufrj.br/media/tese/1366222071.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MENEZES, C. A. F. de; BARBOSA, R. H. S. ‘Trabalhadeira, Mulher e Guerreira’: o (Precário) trabalho das Agentes Comunitárias de Saúde em

uma abordagem de gênero. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA REDE UNIDA, 10, 2012, Rio de Janeiro-RJ. **Resumos eletrônicos...** Rio de Janeiro: REDE UNIDA, 2012. Disponível em: <<http://conferencias.redeunida.org.br/ocs/index.php/congresso2012/CRU10/paper/view/6229>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

NOGUEIRA, R. P. O trabalho do agente comunitário de saúde: entre a dimensão técnica “universalista” e a dimensão social “comunitarista”. **Interface** – Comunicação, Saúde e Educação. Botucatu, v. 6, n. 10, p. 91-93, fev. 2002.

NOGUEIRA, R. P.; SILVA, F. B. da; RAMOS, Z. V. O. **A vinculação institucional de um trabalhador sui generis** – o Agente Comunitário de saúde. Brasília: Ministério do Planejamento, 2000.

PARAÍBA. **Formação Técnica do Agente Comunitário de Saúde**. Etapa I. CEFOR-RH, 2006.

SILVA, J. A. da; DALMASO, A. S. W. **Agente Comunitário de saúde: o ser, o saber, o fazer**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

SOUZA, M. de F. S. **Agentes Comunitários de Saúde: choque de povo!** São Paulo: HICITEC, 2001. p. 91-97.

TORRES, R. M. **Discurso e prática em Educação Popular**. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.

## Capítulo V

# A EDUCAÇÃO POPULAR CONTEMPORÂNEA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIÁLOGO ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS

*Maria Lígia Isídio Alves*

*Severino Bezerra da Silva*

### 1 Introdução

As transformações sociais na América Latina e no Brasil dão abertura ao emergente processo de atualização dos enfoques e práticas da Educação Popular, a qual tem se apresentado como perspectiva educativa que, entre outras alternativas, impulsiona a ação problematizadora, a partir de um projeto sócio-político de resistência, autonomia e, sobretudo, com perspectivas libertadoras.

Historicamente, a sociedade latino-americana é marcada por relações sociais verticalizadas de opressão e marginalização, refletindo contextos de desigualdades sociais, violando princípios democráticos, extinguindo a comunicabilidade entre os sujeitos e a possibilidade do “interconhecimento”. É nesse contexto social de exclusão, sobreposição e lutas de classes, que emerge a Educação Popular. Trata-se de uma perspectiva crítica de educação que possibilita o desvelamento das situações de opressão, a partir do ideal ético-político-pedagógico de emancipação dos sujeitos.

Deve-se compreender as perspectivas fundantes desse projeto como alicerçadas e alimentadas no interior de diferentes grupos dos segmentos populares, movimentos sociais, comunidades de base, igrejas, associações,

sindicatos, universidades, como também em experiências na esfera da educação formal como forma de articulação e luta coletiva pela efetivação dos direitos daqueles que, em sua maioria, encontram-se marginalizados socialmente.

Considera-se nesse processo que, para entender o itinerário de emergência da Educação Popular na América Latina e, especificamente, no Brasil, é primaz se ancorar em reflexões teóricas, estudos e pesquisas que situam historicamente esse campo da educação, sobretudo, em contextos, tempos e espaços específicos, evidenciando as modificações, tanto em termos de conceituação teórica como em seus enfoques, saberes e fazeres educativos.

Uma das questões nesse segmento é evidenciar o transcurso da Educação Popular e suas implicações enquanto prática educativa não redutível ao processo pedagógico em si, tendo em vista sua dimensão política comprometida com o ser humano e suas lutas pela efetivação dos direitos numa perspectiva de transformação social. Assim,

A educación popular es siempre una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, tal como la educación no formal, o a un recorte de los sectores populares, tal como los marginados, o a un grupo generacional, como los adultos, a una estrategia determinada, como la alfabetización rural (PUIGGRÓS, 1994, p. 13).

Enquanto pedagogia crítica, a Educação Popular preza pela transformação dos contextos marcados pelas desigualdades, se fortalecendo como instrumento político-pedagógico de conscientização e emancipação, transcendendo práticas mecanicistas, procedimentos uniformes que invisibilizam os sujeitos, suas histórias e saberes. Nesse sentido, Méjia (2010) sinaliza que “pedagogias críticas” consistem em indignações ético-político-pedagógicas frente ao capitalismo vigente, contrariando os interesses de um projeto político e ideológico pautado na lógica neoliberal que nega as possibilidades de transformação da realidade, inviabilizando a construção de uma sociedade mais humana e justa.

A emergência da Educação Popular tem se situado no âmbito das “pedagogias críticas”, por corroborar com a lógica de inconformidade frente aos modelos educativos verticalizados, concebendo, em contraposição, pedagogias numa perspectiva libertadora.

O diálogo é concebido como núcleo central para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática com vistas à emancipação, a partir de um paradigma epistemológico e político que redefini a relação entre “o igual” e “o diferente”, por meio da revalorização das culturas, saberes, “cotidianidades”, numa lógica horizontalizada, de modo que os invisibilizados pelo cientificismo tenham direito a ‘vez e voz’. Ou seja, considerar e respeitar o ‘outro’ e suas subjetividades se faz imprescindível, pois contribui decisivamente para a formação identitária dos sujeitos, de modo a fortalecê-los e capacitá-los à “curiosidade epistemológica”, a problematizar as situações vivenciadas através de um exercício reflexivo com possibilidade de respostas não imediatas, mas em meio a um processo que exige envolvimento permanente, fundamentado na libertação humana, conduzindo-os a “ser mais”. A alternatividade dessa dinâmica contraria a ordem hegemônica, pautando-se em propostas e práticas progressistas, emergentes e descolonizantes.

Por esse caminho, pretendemos apresentar um panorama (com revisão bibliográfica) sobre os fundamentos epistemológicos da Educação Popular contemporânea, assim como suas implicações no cenário da Educação de Jovens e Adultos especificamente no Brasil, notificando elementos políticos, pedagógicos e sociais desse projeto, sobretudo acerca das propostas de busca pelo acesso ao conhecimento.

A partir dos elementos fundantes da Educação Popular, tentaremos sinalizar elementos que nos possibilitem pensar sobre práticas educativas, no contexto da escola pública e, principalmente, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, favoráveis à democratização de saberes, numa perspectiva emancipatória, contrariando os processos educativos regulatórios. Para tanto, nosso intuito, nesse segmento, prioritariamente, é refletir, a partir do seguinte questionamento: que legado a Educação Popular nos deixa para pensarmos sobre a Educação de Jovens e Adultos como espaço de processos educativos emancipatórios?

## **2 A educação popular e a educação de jovens e adultos: conotações distintas em contextos específicos**

A Educação Popular emerge em meados do século XIX, no calor de grande efervescência e transformações em âmbitos social e político. Configura-se numa iniciativa político-pedagógica comprometida com os princípios de cidadania, democracia participativa, em função das emancipações humana e social, dos grupos subalternos do continente latino-americano e do mundo, traduzindo-se num projeto de nação. Ao longo do tempo, suas abordagens epistemológicas e metodológicas vêm se ampliando mediante as necessidades advindas de cada contexto histórico e político da sociedade, culminando no processo de “refundamentação” tão enfatizado pelos estudiosos da área, a partir dos anos de 1990.

Envolve, ainda, a adoção de novos paradigmas e instrumentos de ação político-pedagógica capazes de responder às demandas emergentes que se intensificaram nas últimas décadas, dentre elas, a problemática da exclusão social forjada pela lógica neoliberal que tem colocado em pauta a “qualidade das nossas democracias”, sinalizando a urgência em reinventar a noção de democracia ou até mesmo “democratizar a democracia” fazendo menção à “dimensão gnosiológica (interpretação crítica da realidade), a dimensão política (posicionamento e opção alternativas frente a essa realidade) e uma dimensão prática (que orienta as ações individuais e coletivas voltadas à transformação da realidade)” (CARRILLO, 2013, p. 16).

De acordo com Pontual (2006, p. 100), “promover processos efetivos de inclusão social e fortalecer práticas de democracia participativa como condições para um desenvolvimento integral, inclusivo, com equidade e sustentável de nossas sociedades”, tem-se configurado em problemáticas contemporâneas que demandam a requalificação do papel da Educação Popular enquanto alternativa emancipatória. Refere-se a um processo dialógico de construção da cidadania numa dimensão educativa que consiste na formação de cidadãos autônomos e críticos, assegurando a cidadania enquanto condição social da democracia.

Apesar da diversidade de enfoques, a noção de democracia é apresentada como ponto de partida e/ou marco histórico para as iniciativas de Educação Popular, ao longo do tempo, na América Latina. A democracia aqui é vista desde sua concepção clássica enquanto condição de abertura

e acesso de um grande contingente de sujeitos oriundos dos meios populares da educação elementar, uma condição básica para permitir a possibilidade de ampliação da noção de democracia; neste sentido, define-se a democracia como ação intersubjetiva inclusiva de combate à exclusão, a práticas excludentes não apenas como perda das condições de vida antes adquiridas, mas a inacessibilidade de um representativo contingente de pessoas às condições de vida digna (LOMBERA, 2006). E, também, o reconhecimento da pessoa humana enquanto sujeitos sociais, de direitos e deveres e, sobretudo, de capacidades participativas.

A democracia projeta-se como possibilidade do fortalecimento das autonomias política e crítica dos sujeitos, vislumbrando estratégias favoráveis à efetivação dos direitos, por meio da dimensão político-pedagógica da Educação de Jovens e Adultos quando alicerçadas nos princípios da Educação Popular. Isto é, em meio às expressões de iniquidades sociais derivadas do modelo de desenvolvimento social dominante que marginaliza, a educação surge como instrumento político que impulsiona a luta pela democracia enquanto ação intersubjetiva de combate à supressão e exploração.

No decurso da educação brasileira, especificamente, após a Segunda Guerra Mundial, se faz notório um grande contingente de analfabetos. Com esse panorama, o Estado promoveu reformas com o intuito de permitir a escolarização básica, tendo em vista a possível contribuição dos grupos excluídos nos processos sociais e econômicos diante do projeto de “desenvolvimento” do país, depois da segunda metade dos anos de 1950, visando formação de mão de obra ao processo de industrialização. Surgiram e disseminaram propostas de educação destinada aos pobres e adultos (BRANDÃO, 1994).

Os anos de 1930 foram marcados por profundas mudanças, em vários setores, desde o social e o econômico até o político, as quais incitaram ainda modificações no cenário educativo brasileiro. No que diz respeito ao direito pela educação das camadas populares, eram forjadas iniciativas pioneiras imbuídas no ideal da democratização do ensino, pauta de luta que surge fortemente em defesa da escola pública e gratuita, a partir do movimento de reconstrução educacional no Brasil, conhecido como “Escola Nova”. Anísio Teixeira, um dos expoentes desse ideário renovador, sinalizava que a organização da educação, como um sistema popular e democrático era uma necessidade (SAVIANI, 2013).

De acordo com os postulados de Saviani (2013), compreende-se que, na Primeira República, a expressão “Educação Popular” se faz atrelada ao processo de constituição do sistema educacional brasileiro, associando-se à instrução elementar, à luta pela democratização da escola pública e erradicação do analfabetismo, impulsionando, ainda, a mobilização pela implantação e ampliação das escolas primárias e campanhas de alfabetização de adultos.

Várias iniciativas de combate ao analfabetismo foram desencadeadas e a escola pública se amplia, especificamente, a partir de 1940. Entretanto, essas iniciativas não lograram êxito, perdendo o equilíbrio entre o acesso e a qualidade do ensino.

Por volta do final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, se intensifica a efervescência político-cultural e a educação é definitivamente atrelada à perspectiva do “nacionalismo-desenvolvimentista”, evidenciando a dimensão política da prática educativa. Para Scocuglia (2003, p. 30), caracteriza-se um período histórico de maior fertilidade de propostas inovadoras no âmbito educacional e, sobretudo, na questão da alfabetização de adultos. A partir daí as camadas populares adquirem “vez” e “voz”, saindo da zona da passividade e adequação, mediante a luta por uma educação nacionalista, fundamentada em pilares democráticos, que reconhece a importância em compreender a realidade do povo.

Tal avanço contribui decisivamente para as iniciativas mais sistemáticas de Educação Popular e, no chão brasileiro, ganha força com as primeiras propostas de Paulo Freire, que questionavam os interesses de um Estado (populista) que pretendia se fortalecer.

Desde as iniciativas de Paulo Freire no início de 1960, através do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, se fortalece a luta em defesa de uma educação progressista. Em outras palavras, “a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2013, p. 317).

A Educação Popular passa a desempenhar um papel fundamental no processo de construção da autonomia, a partir de um ideal libertador e democrático, culminando no “Método Paulo Freire” que ultrapassa as experiências dos “Círculos de Cultura”, disseminado através de campanhas ministeriais assumidas pelo presidente populista João Goulart (1961-1964), através do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Dentre essas se encontram:

a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947-1963); a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952-1963); a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (1962-1963); o Movimento de Educação de Base (MEB) (1961 até os dias atuais).

A força do desenvolvimento nacional centralizava-se nas massas, de modo a favorecer e fortalecer a política populista através do voto, dando forma à “Educação Popular/Populista”, como condição para participação ampliada das classes populares nas disputas sociais, econômicas e políticas. Pois a alfabetização se configurava num mecanismo que favoreceria os adultos conhecerem e problematizarem sua realidade numa perspectiva de democratização cultural, possibilitando aos estes descobrirem-se enquanto seres históricos e criadores de cultura.

O trabalho educativo progressista com as camadas populares foi extinto pelo Golpe Civil Militar que se alastra pelo país em meados de 1964 até meados da década de 1980, imperando, no cenário educacional, as “teorias reprodutivistas”. Concomitantemente, os grupos que conseguiram se sobressair tiveram o apoio dos setores progressistas da Igreja Católica (Comunidades Eclesiais de Base), incentivadas pela Teologia da Libertação, dentre esses: o Movimento de Educação de Base.

A década de 1970 e 1980 é marcada pela ascensão dos movimentos sociais enquanto articulação das forças coletivas como forma de mobilização política reivindicatória de poder, associada a grupos da sociedade civil enquanto reação popular e ação de luta fortalecida nos ideais democráticos frente ao modelo hegemônico. De acordo com Gohn (2002, p. 64):

Foi um período em que, na América Latina em geral, e no Brasil em particular, a educação popular se tornou sinônimo de movimento social popular, pois a principal estratégia educativa utilizada nos trabalhos com as camadas populares, a conscientização, situava em uma mesma linha de objetivos, a prática política e os processos de aprendizagem.

Nesse contexto, a Educação Popular apresenta-se com uma sistemática de organicidade assertiva que aguçava os movimentos de “insurgência”, reativando a mobilização popular contra a alienação, a

opressão e a dominação, lutando para que essas forças não se naturalizem dentre os sujeitos, grupos ou territórios. Nesse sentido, Gohn (2002, p. 64-65) enfatiza que “a educação popular era vista como parte integrante do processo coletivo de organização das classes e camadas populares, desenvolvidas pela igreja, clero, facções políticas novas (que deram origem ao PT-Partido dos Trabalhadores) e não somente uma tarefa dos partidos e sindicatos”.

O paradigma da Educação Popular abriu margens para o entendimento da necessidade do desenvolvimento de capacidades de resistência daqueles que se encontravam socialmente marginalizados, mesmo sendo a maior e mais expressiva categoria de nossa população brasileira.

Existem conjunturas sociais em que a Educação Popular é essencialmente uma força contra-hegemônica, uma ação cultural libertadora. Porém, num outro momento histórico, a educação popular pode participar da construção de uma nova hegemonia e exercer uma ação cultural relacionada com a construção de um novo poder (TORRES, 1994, p. 258).

As transformações correntes no âmbito mundial e no contexto latino-americano, no final do século XX e início do novo milênio, por volta dos anos 1990, impulsionaram a emergência de estudos que apontavam a necessidade da revisão crítica das práticas e concepções da Educação Popular. Objetiva-se a redefinição do papel, das tarefas e da concepção metodológica da Educação Popular, ao criar novos mecanismos de intervenção na realidade social (PONTUAL, 2006).

Convém enfatizar que a Educação Popular não é estática, nem tampouco datada. É um movimento de idas e voltas com práticas educativas de cunho cultural e político que se constrói no diálogo com os sujeitos das classes populares. Por esse caminho, supera-se a lógica de “serviço”, pois se faz no movimento de busca pela efetivação da democracia, cidadania e direitos humanos antes violados ou negados a esses sujeitos, grupos e comunidades populares.

É notório que a Educação Popular não possui experiência única; possui concepções e práticas plurais que são (re)orientadas em diversos momentos da história.

O processo de “refundamentação da Educação Popular” é trazido à tona no final do século XX e revela a necessidade de uma revisão paradigmática crítica em termos teóricos e, sobretudo, práticos.

Pautadas nas prerrogativas de que a educação por si é um campo “complexo” e multifacetado, as teorias que a fundamentam precisam ser diversificadas, pois não existe uma teoria geratriz capaz de contemplar em suas análises o ser em sua inteireza, assim como são as relações objetivas e subjetivas que se estabelecem nesse campo. Os conflitos configuram-se em desafios, os quais demandam novas referências para compreendê-los ou ressignificar o que já dispomos.

Até meados da década de 90, a análise da realidade social partia dos conflitos localizados numa dimensão macroestrutural, negligenciando o micro, as cotidianidades e subjetividades dos sujeitos, assim como as problemáticas do interior do processo educativo especificamente. Essa condição justifica ainda a notoriedade atribuída à carência da análise das sistematizações das experiências, estratégias metodológicas e práticas da Educação Popular.

A dialética apresenta-se como mecanismo capaz de favorecer a compreensão das contradições; “junta-se com uma visão mais holística, no sentido da leitura inter-relacionada de aspectos econômicos, culturais, antropológicos, e políticos que se mesclam, complexificando a leitura da realidade e, principalmente, a visão mais partilhada das formas de intervir” (PALUDO, 2006, p. 45), suscitando cada vez mais uma reflexão acerca da carência de ressignificação e refundamentação da EP.

Outra iniciativa exitosa nesse sentido foi o “*Seminario Taller sobre Educación Popular en América Latina y Caribe*” que ocorrera na Bolívia em 1990, o qual contou com a participação de renomados educadores populares/especialistas da América Latina. A partir daí, estruturam-se vários grupos temáticos, evidenciando as insuficiências que suscitavam “crises tanto nos discursos quanto nas práticas da Educação Popular”, mediante as problemáticas do novo contexto econômico e político intensificadas em grande parte do continente latinoamericano.

A construção de um novo discurso ou redimensionamento da lógica analítica existente, de modo a dialogar com as novas configurações presentes no contexto social e político, se faz extremamente necessária. A proposta é ultrapassar um modelo de racionalidade sustentado excepcionalmente pela lógica econômica, com “excessiva ideologização”, o qual corroborava com uma homogeneização da prática social dos sujeitos, em seus diversos espaços de ação cotidiana, invisibilizando o que subjaz às relações de poder, tensões e formas de ação frente aos grupos populares.

Trata-se de uma renovada visão antropológica que exige dos educadores populares uma revisão das suas práticas e dos campos da Educação Popular. Segundo Paludo (2006), a leitura da realidade e formas de intervir, numa perspectiva de compreensão mais integral dos fenômenos, se complexifica. A mesma autora aponta o alargamento do “campo popular” e sinaliza os desdobramentos, enfatizando que “ganham primazia a leitura política em seu sentido ampliado, a cultural, a ambiental, a religiosa, a geracional, a sexual, a ética e a estética” (PALUDO, 2006, p. 47).

Os “novos movimentos sociais” legitimam que a relação capital-trabalho não era a única fonte de conflitos, que além da fábrica, o bairro, a família, o consumo coletivo, as cidades apresentavam-se como novas fontes de espaços de conflitos (CARRILLO, 2010).

As condições sociais introduzem-se no universo pedagógico, garantindo cada vez mais a politicidade, tendo em vista a inclusão nos cenários educativo e político de diferentes atores coletivos com intencionalidades políticas e mecanismos de lutas específicos e com representativas necessidades. A dimensão subjetiva cognitiva da cultura ganhou força, contribuindo para o descortinar das desigualdades frente às assimetrias de uma sociedade capitalista. As noções de sujeito, educação e realidade existencial são repensadas e a educação ganha uma nova configuração como “ação cultural para liberdade” (FREIRE, 2007).

Assim, a linguagem, a comunicação, as representações e as relações estabelecidas constituem-se eixos norteadores das ações da Educação Popular, de modo a compreender subjetividades, culturas e especificidades dos sujeitos, a partir de ideais democráticos que favorecem a autonomia no desenvolvimento de práticas educativas numa perspectiva emancipatória, dialogando com as esperas locais/micros e as globais/macros.

### **3 Implicações políticas e pedagógicas da educação popular no cenário da educação de jovens e adultos**

O avanço do capitalismo na década de 70 intensifica os processos de marginalização e exclusão de amplos setores sociais. Concomitantemente, entra em crise a noção de desenvolvimento (antes vinculada ao crescimento econômico), dando margem a “um outro desenvolvimento” pautado em

princípios de equidade e democracia, o qual questiona a estrutura social vigente e busca uma concepção mais abrangente que responda aos desafios da desigualdade.

De acordo com Boggio (2000), os direitos humanos, o desenvolvimento da cidadania e democracia são considerações centrais para a nova perspectiva de desenvolvimento que se centraliza na humanização e na sustentabilidade – um desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável. A autora reafirma que “a produtividade e a democracia são vistos como requisitos simultâneos para o desenvolvimento da humanidade” (BOGGIO, 2000, p. 216).

Configura-se num balanço que perpassa as dinâmicas cotidianas da Educação Popular, assim como da Educação de Jovens e Adultos, de modo que desconcerta as políticas neoliberais na América Latina, induzindo a reação popular contrária ao padrão hegemônico. Nesse sentido, é pertinente evidenciar que o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade tem se pautado em três pilares, a saber: direitos humanos, cidadania e democracia, os quais convergem como tríade para o entendimento da Educação Popular.

A Educação de Jovens e Adultos designa uma área de conhecimento e terreno teórico-metodológico fortalecidos no seio da Educação Popular. Refletir sobre o processo de revisão crítica de pressupostos e práticas da Educação Popular significa aproximá-la às práticas pedagógicas e enfoques da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando-as como iniciativas indissociáveis, desde sua emergência, especificamente, no Brasil. Tal afirmação se dá mediante as contribuições das propostas da Educação Popular para o cenário da EJA numa perspectiva democrática e emancipatória.

Durante muito tempo, as iniciativas da Educação de Jovens e Adultos se fazem conjuntas com as práticas desenvolvidas junto aos “Movimentos de Educação Popular”, as quais coadunam com a perspectiva freireana de educação, se dando a partir das ações de segmentos sociais como associações, igrejas, sindicatos, entre outros.

Os sujeitos da Educação Popular são, especificamente, jovens e adultos, ponto de convergência crucial, que corrobora para uma intensa aproximação de ambos os campos. Trata-se de uma efetiva busca de participação na esfera da cidadania que se fortalece na organização dos excluídos, de modo que estes possam se constituir em sujeitos com dinâmicas

individuais e coletivas, como pessoas de direitos, autônomas e cidadãs, orientando-se pela lógica eminentemente democrática plena.

A exclusão social aparece como uma marca, condição habitual dos sujeitos que, significativamente, integram as iniciativas e práticas de Educação Popular, assim como daqueles que compõem a Educação de Jovens e Adultos, sejam indígenas, camponeses, jovens, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros que fazem parte de um segmento historicamente excluído que tem lutado pela efetivação dos direitos sociais básicos enquanto pessoa humana e grupo social.

Convém sinalizar que a Educação de Jovens e Adultos passa por um processo de renovação conceitual, a partir de uma perspectiva inovadora orientada pela formação e aprendizagem.

Especificamente, após a Segunda Guerra Mundial, a Educação de Jovens e Adultos passa por um processo de renovação conceitual, a partir de uma perspectiva inovadora orientada pela formação e aprendizagem. Configura-se numa iniciativa que parte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) e das reuniões preparatórias, nas quais a agenda pública da Educação de Jovens e Adultos se amplia, englobando temas pertinentes para o contexto atual e pondo em pauta os possíveis rumos sociais e políticos a serem seguidos.

Na década de 80, acontece a IV CONFINTEA, em Paris, na França, e a expressão “Educação Permanente” predomina frente às propostas da Educação de Jovens e Adultos. Já na década de 90, o conceito é expandido e perpassa as discussões no âmbito da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, Tailândia, em 1990, as quais, prioritariamente, enfocam as “necessidades básicas de aprendizagem” das crianças, jovens e adultos. Além disso, o ano de 1996 é legitimado como “Ano da Educação e da Formação Permanentes” e, paralelamente, Jacques Delors, responsável pela sistematização do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, realça no livro “Educação: um tesouro a descobrir” a necessidade de uma “Aprendizagem ao longo da vida”, haja vista ser considerada uma decorrência da sociedade do conhecimento frente aos rumos sociais e políticos que a Educação de Jovens e Adultos tende a seguir no contexto contemporâneo, pautando-se numa lógica formativa contínua (DINIZ, 2010).

Em 1997, a V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, Alemanha, por meio da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, colaborou decisivamente para a emergência de um processo de reflexão e de recriação da Educação de Jovens e Adultos, impulsionando mudanças de uma política passiva para uma política ativa, a qual reconhece a EJA como uma das “chaves do século XXI”, condição necessária para as participações efetiva e cidadã, mecanismos de efetivação de princípios democráticos capazes de impulsionar avanços nas esferas públicas e sociais.

O conhecimento apresenta-se como sinônimo de poder frente aos processos de globalização e, de forma específica, no âmbito da EJA, repercute na ampliação do conceito, entendendo-a como segmento educativo que necessita ser pensado, a partir de novas ênfases analíticas e novos olhares, considerando as mudanças sociais em curso no mundo (esferas globais e locais), a exemplos da crescente globalização e evoluções no mundo do trabalho, especificamente, nas últimas décadas, englobando problemáticas atreladas às áreas dos desenvolvimentos social e econômico, entre estas: Alfabetização: acesso à Cultura Escrita, à Educação Básica e à Informação; Educação e Trabalho; Educação, Participação Cidadã e Direitos Humanos; Educação com Camponeses e Indígenas; Educação e Juventude; Educação e Gênero; e Educação, Desenvolvimento Local e Sustentável.

Através do Plano de Ação da V CONFINTEA, a Educação de Jovens e Adultos é chamada a requalificar seu papel, no sentido de corroborar com a construção de princípios que atendam às demandas associadas à educação dos sujeitos que estejam às margens do processo educativo formal, sinalizando a necessidade de fundamentar as capacidades dos jovens e adultos, de modo a enfrentarem os problemas ambientais, de desenvolvimento local, e participarem do processo de definição das políticas públicas enquanto membros da sociedade civil.

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos produzem um deslocamento, delineando discussões em torno de temas transversais oriundos de um novo campo conflituoso em defesa dos direitos humanos. As quais envolvem as problemáticas das mulheres, dos indígenas, camponeses, jovens, quilombolas, entre outros que eram postos numa condição de marginalidade social pela ausência do direito de ‘vez e vozes’, hoje reconhecidos como novos sujeitos políticos.

Vê-se a ampliação do compromisso com a EJA numa dimensão que não visa unicamente a alfabetização (instrução elementar), mas suscita uma perspectiva dinâmica conceitualizada como “Educação Permanente e Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida”, associando-se a uma proposta de desenvolvimento centrado no ser humano e em suas necessidades, garantia de direitos, exercício da cidadania e participação social:

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. [...] La educación de los jóvenes y de los adultos, considerada como un proceso que dura toda la vida, son desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad [...] (CONFINTEA, 1997, p. 11-12).

Considerar as especificidades dos grupos com os quais trabalha, assim como sua cotidianidade, experiências e saberes trazidos para sala de aula, é uma das atribuições da Educação de Jovens e Adultos. Dentre suas várias funções, se faz imprescindível o cuidar desses jovens e adultos para o exercício da cidadania, assim como para o desenvolvimento de competências didáticas-pedagógicas que venham a assegurar inserção ou permanência no mundo do trabalho mediante suas necessidades sociais.

Um trabalho profícuo, a partir das temáticas supracitadas, suscita enxergá-las enquanto discussões que se retroalimentam. Trazer para esse cenário as dimensões políticas, dialógicas e democráticas enquanto pano de fundo da Educação Popular latino-americana e, de modo específico, os esforços em prol da defesa e luta pela efetivação dos direitos humanos se faz imprescindível.

Pontual (2006, p. 94) sinaliza para a necessidade de planejar a ação educativa, que permita aos jovens e adultos participarem das oportunidades de aprendizagem, assegurando o direito à alfabetização enquanto condição ao fortalecimento e empoderamento dos envolvidos no processo, orientando-os por valores inclusivos e emancipatórios que propiciem a “qualidade substantivamente democrática à intervenção dos diversos atores nos espaços públicos e canais de participação cidadã”, corroborando para o desenvolvimento de uma “pedagogia da gestão democrática capaz de contribuir para construção de novas formas de exercício do poder no terreno da sociedade civil e nas formas de atuar no Estado” (PONTUAL, 2006, p. 94), gerando intercâmbios de saberes significativos e, sobretudo, autonomia.

A VI CONFINTEA, realizada em 2009, na cidade do México, por sua vez, renova o “compromisso para aprendizagem ao longo da vida” (CONFINTEA, 2010). Traduzimos esse momento pelo desafio lançado, o qual desloca a lógica da alfabetização inicial, viabilizando uma educação que vai além do ensino, pois reconhece como indissociável as aprendizagens intrínsecas da formação identitária das pessoas, não apenas na fase adulta, mas realizada ao longo das diversas dimensões de sua existência, numa multiplicidade de contextos relacionais como na família, na comunidade, na participação social, entre outros espaços interativos.

A Educação de Jovens e Adultos, assim como a Educação Popular, se faz na sistemática e no diálogo com a diversidade, com a multiculturalidade, tornando pertinente “pedagogizar os conflitos” e “pedagogizar a diversidade”. Nesse sentido, a perspectiva de “Educação ao longo da vida” apresenta-se como uma alternativa assertiva que permite repensar o cenário e as políticas educacionais numa dimensão plural.

Trabalhar na perspectiva da diversidade cultural, a partir da Educação Popular, se faz substancial, mediante a multiculturalidade que caracteriza as sociedades contemporâneas. Trata-se de desenvolver processos educativos que possibilitem a construção de espaços democráticos, através dos quais as culturas se encontrem e dialoguem entre si, recuperando e recriando princípios que visibilizem a heterogeneidade de grupos, interesses, características e expressões do contexto social emergente (NAHMÍAS, 2006).

A cultura constitui um dos eixos basilares da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos. Pois a educação intensifica a dimensão

subjetiva cognitiva da cultura, através da qual os grupos sociais constroem suas identidades, se comunicam e reconhecem suas diferenças e identidades, ou seja, um universo que a Educação Popular deve tomar como ponto de partida de suas concepções e práticas para a comunicação de saberes em prol da libertação e transformação social.

É sabido que, durante tempos, a América Latina tem sido alvo da negação da diversidade cultural, práticas de aculturação, cultura do silêncio e imposição de uma cultura hegemônica. Nesse sentido, a Educação Popular emerge do movimento da “insurgência” frente a essas marcas excludentes e, por outro lado, essa emergência é também evidenciada no âmbito das CONFINTEAS, de modo a ampliar o cenário das funções da EJA, antes presa à problemática da alfabetização, trazendo novas conotações indispensáveis.

O processo de globalização através das políticas neoliberais tem gerado “um novo mapa planetário”, uniformizado e hegemônico de governabilidade global, pondo em crise “a soberania dos velhos Estados”, inquietando os pensamentos político e cultural. Mas os movimentos sociais e organizações que resistem ao “único” “reivindicam o particular, o nacional e o diverso”, viabilizando a construção de novas lentes analíticas para “entender esses processos e fazer mais fortes os movimentos de “globalização cidadã” para que atuem no local e no global com um novo sentido histórico” (NAHMÍAS, 2006, p. 130).

A partir desse cenário, é imprescindível que a Educação Popular se reinvente, desenvolva uma leitura crítica sobre si mesma. Por meio da “intercomunicação” de saberes e diálogo com a diversidade, construindo possibilidades de fundamentação de uma nova cultura política e democrática que favoreça a análise crítica do impacto da globalização na estrutura social, não deixando de lado o crescimento econômico sustentável.

A comunicação intercultural é compreendida como principal desafio frente ao processo de construção de uma sociedade democrática, através do reconhecimento das identidades, propiciando processos teóricos e metodológicos intercomunicativos entre os diversos atores e suas culturas, ao invés de fragmentação/distinção entre sujeito-objeto, teoria e prática, divergência de expectativas ou “invasão cultural” que, costumeiramente, nega o caráter relacional e comunicativo do processo pedagógico e o

desenvolvimento de práticas educativas que suscitem a democratização de saberes numa perspectiva emancipatória.

Nesse sentido, se faz pertinente dialogar com o pensar de Freire, ao defender o direito à educação dos oprimidos, desafiando os educadores a promoverem uma prática educativa democrática que viesse a valorizar procedimentos e embasar suas ações numa perspectiva crítica e fundamentada nos direitos dos educandos em “conhecer o que ainda não conhecem, conhecer melhor o que já conhecem, e produzir seu próprio conhecimento” (FREIRE, 2011).

São notáveis as demandas da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos em trabalhar e valorizar a diversidade, favorecendo um momento pedagógico que possibilite aos grupos populares socializarem os seus saberes, reelaborando-os, permitindo as expressividades linguísticas e experiências culturais, garantido também o acesso ao conhecimento elaborado (científico), que não é patrimônio exclusivo das classes hegemônicas.

#### **4 Considerações Finais**

Desafiamo-nos a construir um panorama (com revisão bibliográfica) sobre os fundamentos epistemológicos da Educação Popular (EP) contemporânea e suas implicações no cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sinalizando elementos que nos possibilitem pensar sobre práticas educativas, ancoradas nas perspectivas emancipatórias enquanto mecanismos favoráveis à democratização de saberes.

A conexão estabelecida nos permitiu compreender a EP enquanto um campo plural e multifacetado que adquire conotações distintas em espaços e tempos específicos. Novas problemáticas e novos sujeitos são evidenciados, demandando novas lógicas de ler e interpretar a realidade, de modo a contemplar a diversidade, a diferença, o multiculturalismo, as especificidades e subjetividades emergentes, suscitando a refundamentação de suas concepções e práticas.

Identificamos que, em meio às expressões de injustiças sociais derivadas do modelo de desenvolvimento e do modelo social dominante que exclui e marginaliza, a educação surge como instrumento político

que impulsiona a luta pela democracia enquanto ação intersubjetiva de combate à exclusão e opressão favorável à construção de processos pedagógicos emancipatórios (dimensão política) no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

A construção do conhecimento numa perspectiva de possibilidades emancipatórias se constitui diante das tensões, contradições, relações de poder e subalternidade e nos permite compreender a escola como espaço possível à autenticidade, espaço alternativo contra-hegemônico capaz de pedagogizar e criar condições de superação, rebeldia, indignação e ousadia.

O desafio é reconhecer a importância da “pedagogia do conflito” postulada por Boaventura de Sousa Santos e as premissas basilares da denúncia-anúncio, conscientização (e outros eixos centrais), presentes na obra do educador Paulo Freire, enquanto mecanismos que impulsionam a indignação daqueles que estão à margem, sob os imperialismos epistemológicos e culturais, problematizando a visão eurocêntrica, no sentido não apenas de criticar e refutar (até porque seria uma ignorância), mas que façam transparecer a existência de outras culturas, outras formas de conhecimento que, mesmo silenciadas, existem e precisam de espaço, precisam ser reconhecidas e validadas, impulsionando o atingir o “inédito-viável”, ultrapassando as “situações-limites”.

É necessário anunciarmos que a EJA também ocorre em várias instâncias públicas, totalmente desassociadas dos princípios da Educação Popular, contrariando o que colocamos no decorrer desta reflexão, o que caberia um estudo particularizado, no qual fosse apontada a ausência da Educação Popular na política pública de Educação de Adultos, o que seria muito desafiador, com certeza.

## Referências

BOGGIO, María Rosa. Educación de Adultos, Desarrollo local y desarrollo sustentable. In: UNESCO. **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: prioridades de acción en el siglo XXI**. Santiago, Chile: UNESCO, 2000. p. 256-286. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121482so.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino Americana**. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

CARRILLO, Affonso Torres. Educação Popular e a Produção de Conhecimento. In: CÉSPEDES, Néida et al. (Eds.). Mirando Hondo: Reflexiones del estado de lá educación popular. **La Piragua – Revista Latinoamericana de Educación y Política**, Panamá, n. 32, 2010.

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS (CONFINTEA), 5, 1997, Hamburgo, Alemanha. **La Educación de Personas Jóvenes e Adultas**. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro. Hamburgo, Alemanha: UNESCO, 1997. 55 p. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/uie/confinteapdf/con5spa.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEA), 6, 2009, Belém do Pará. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: MEC/UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>>. Acesso em: 1 maio 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1996.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. A Aprendizagem ao longo da vida e os currículos biográficos de aprendizagem de sujeitos jovens e adultos. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Trindade (Orgs.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade: e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: impactos do novo paradigma. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas-SP, v. 4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/613>>. Acesso em: 1 maio 2017.

GOLDAR, Maria Rosa (Org.). **La Piragua** – Revista Latinoamericana de Educación y Política, Panamá, n. 32, p. 26-43, 2010.

LOMBERA Rócio. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timohty Denis (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: MEC: UNESCO, 2006.

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. Las Teorías Críticas y las Pedagogías Críticas: Fundamento de lá Educación Popular – Hacia uma agenda de futuro. In: CÉSPEDES, Nélica et al. (Eds.). *Mirando Hondo: Reflexiones del estado de lá educación popular*. **La Piragua** – Revista Latinoamericana de Educación Y Política, Panamá, n. 32, 2010. p. 26-43. Disponível em: <[http://saberesmultiples.unal.edu.co/fileadmin/docs/Conferencistas/Alfonso\\_Torres/Docto31.pdf](http://saberesmultiples.unal.edu.co/fileadmin/docs/Conferencistas/Alfonso_Torres/Docto31.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2017.

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os desafios da Educação Popular frente à Diversidade e à Exclusão. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timohty Denis (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: MEC: UNESCO, 2006.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timohty Denis (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: MEC: UNESCO, 2006.

PONTUAL, Pedro. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timohty Denis (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: MEC: UNESCO, 2006.

PUIGGRÓS, Adriana. Historia y Prospectiva de la Educación Popular Latino-Americana. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino Americana**. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013. 476 p.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 4. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003. 161 p.

TORRES, Carlos Alberto. Educação de adultos e educação popular na América Latina. In: GADOTTI, Moacir. **Educação popular – utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez/ Edusp, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **La educación de personas jóvenes y adultas en America Latina y el Caribe: prioridades de acción en el siglo XXI**. Santiago, Chile: UNESCO, 2000. 297 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121482so.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.



## Capítulo VI

# PROJETO SAL DA TERRA E EDUCAÇÃO POPULAR: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Jeane Tranquelino da Silva*

*Aline Maria Batista Machado*

### 1 Introdução

O presente texto emerge de uma pesquisa de mestrado que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Popular, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intitulada, PROJETO SAL DA TERRA: um estudo acerca da experiência de Formação Continuada para Educadores(as) da Educação de Jovens e Adultos.

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido um desafio constante para as universidades e para as políticas públicas, passando a fazer parte, nos últimos anos, das discussões dos pesquisadores, por entenderem que é fundamental a discussão sobre que tipo de Formação o(a) Educador(a) da EJA precisa participar. Leva-nos a pensar também sobre um processo formativo que proporcione aos educadores(as) um conhecimento que respeite a diversidade desses sujeitos, assim como suas diversas experiências de vida. Daí a articulação deste estudo com a área da Educação Popular.

Nossa pesquisa tem como objetivo refletir sobre o processo de Formação Continuada desenvolvido no Projeto Sal da Terra, em João Pessoa-PB, com educadoras da Educação de Jovens e Adultos sob a ótica da Educação Popular na concepção freireana.

Inicialmente, abordaremos um pouco o histórico do Projeto Sal da Terra, objeto central da nossa investigação, seguido do tema da Educação de Jovens e Adultos e da relevância da Educação Popular para pensarmos sobre o Projeto em questão, tomando como referência teórica principal o educador Paulo Freire.

Nosso trabalho busca traçar um diálogo entre pesquisadores, educadores e demais sujeitos sociais que atuam nesse campo da Educação, valendo-se de um exercício coletivo de reflexão sobre que tipo de Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos precisamos construir para atender às necessidades específicas desses sujeitos e dessa modalidade de ensino.

## **2 Projeto Sal da Terra: do que estamos falando?**

Inicialmente, achávamos que o Projeto Sal da Terra era uma Organização Não-Governamental (ONG), porém, diante das particularidades desse tipo de instituição, os coordenadores do Projeto afirmam que ele não é uma ONG. Assim sendo, vamos chamá-lo de Projeto ou, simplesmente, PST, que são suas iniciais. Apesar disso, cabe observar que o referido Projeto nasceu no ano de 1989, com um grupo de freiras inseridas no meio popular da Congregação do Sagrado Coração de Jesus, da comunidade Católica pertencente à Arquidiocese da Paraíba. Ou seja, surge no ano em que muitas instituições desse tipo começaram a adotar o termo ONG para se autodenominarem.

A Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG), fundada em 1991, apresenta as seguintes palavras no Art. 2º do seu estatuto:

São consideradas Organizações Não-Governamentais – ONGs, as entidades que, juridicamente constituídas sob a forma de fundação, associação e sociedade civil, todas sem fins lucrativos,

notadamente autônomas e pluralistas, tenham compromisso com a construção de uma sociedade democrática, participativa e com o fortalecimento dos movimentos sociais de caráter democrático, condições estas, atestadas pelas suas trajetórias institucionais e pelos termos dos seus estatutos (ABONG, 1991 apud MACHADO; MACHADO, 2012, p. 56).

Ademais, as ONGs são regidas por estatutos e a entidade em questão não possui nenhum. O objetivo do Projeto Sal da Terra é promover o conhecimento da leitura, da escrita e da matemática para pessoas que não são alfabetizadas em comunidades do município de João Pessoa e outros municípios do estado da Paraíba. As raízes inspiradoras dessa experiência estão nas mudanças motivadas pelo Concílio Vaticano II e pela Teologia da Igreja dos pobres incentivadoras dos documentos intitulados em Medellín e Puebla, documentos da Igreja Católica que expressam uma opção preferencial pelos pobres, traduzidas nas práticas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) dos anos 1970.

Foi na experiência de Comunidades de Base, nas atividades pastorais que as freiras Margarete Lee, Patrícia Power e Mary Jo McElroy perceberam a necessidade de formar turmas de alfabetização, tendo em vista o grande número de pessoas não alfabetizadas do Bairro Jardim Veneza no referido período. Na tentativa de dar respostas às necessidades dessas comunidades, foram criadas duas turmas de alfabetização para Jovens e Adultos, uma no bairro de Jardim Veneza e outra na comunidade Bola na rede, ambas localizadas na cidade de João Pessoa.

O Projeto Sal da Terra é uma estratégia de alfabetização de Jovens e Adultos, que, junto aos seus educandos/as e educadores/as, desenvolve uma prática pedagógica muito diferente daquelas praticadas pelas organizações governamentais, visto que apresenta elementos advindos da Educação Popular (diálogo, participação, conscientização, *práxis*) e não da educação formal desenvolvida nas escolas de nosso país, também denominada de “Educação bancária” pela perspectiva freireana.

Sabemos que existem diversas experiências de formação de Educadores de Jovens e Adultos desenvolvidas por ONGs ou programas governamentais. No entanto, o Projeto Sal da Terra tem apresentado, ao longo dos seus 27 anos de existência, uma formação que ultrapassa o

desenvolvimento de habilidades pedagógicas; se propõe a oferecer aos Educadores(as) da EJA espaços de reflexão-ação sobre seu processo educativo. Compreendendo que a formação é permanente e o educador ou educadora forma-se a partir das vivências cotidianas, nos espaços nos quais estão inseridos, seja no trabalho, na igreja, nas lutas por melhores condições de moradia, transporte, saúde, alimentação, segurança, todos esses momentos são marcados de muita aprendizagem. Assim: “Para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar: para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias mistura-se a vida com a Educação” (BRANDÃO, 2002, p. 7).

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico da entidade, no item 1, referente à Apresentação e Histórico da Entidade, as ações desenvolvidas a partir desse Projeto configuram-se em dois campos de atuação: alfabetização e formação do(a) educador(a). Envolve, portanto, o trabalho de alfabetização com Jovens e Adultos nas comunidades dos referidos municípios da Paraíba-PB assim como o processo de formação de educadores(as), o qual é acompanhado de quatro formas: a) individualmente, em momentos de atendimento individual; b) através das visitas pedagógicas; c) coletivamente, em encontros e oficinas quinzenais; e d) sistematização da prática pedagógica.

Vejamos cada item mais detalhadamente: a) A formação individual: é o momento em que a coordenação pedagógica pode acompanhar de uma forma mais direta e específica a evolução do trabalho de cada educador. A sala do Projeto fica aberta diariamente, em horários previamente definidos, e todos os educadores são motivados a procurarem-na sempre que tiverem alguma dúvida no que tange ao planejamento semanal e às rotinas de trabalho diário, ou seja, dificuldades relativas a conteúdo e metodologia. O comparecimento a essa modalidade de formação também pode favorecer momentos de estudo e pesquisa acerca dos conteúdos temáticos de pouco domínio do educador; b) As visitas pedagógicas: estas constituem outro momento da formação, sendo desenvolvidas a partir do acompanhamento do educador em sua sala de aula. É lá onde as dificuldades, muitas vezes, afloram e, quando possibilitado ao coordenador pedagógico percebê-las, o processo avança, já que essas dificuldades são devolvidas aos educadores na formação individual, através de retorno verbal e/ou escrito, além de serem remetidas para as oficinas quando são transformadas em conteúdo

da formação coletiva; c) A Formação coletiva: ocorre com todos os educadores e em encontros que acontecem no primeiro e no terceiro sábados de cada mês. No primeiro sábado, o trabalho funciona em dois turnos e consiste na execução de oficinas com conteúdos temáticos de linguagem, matemática e estudos sociais e da natureza. Dependendo da necessidade, esse dia também pode ser reservado para momentos de rodas de leitura de textos teóricos, que respondem às necessidades do educador, a partir das dificuldades percebidas e relatadas nas experiências em sala de aula. Já no terceiro sábado, os encontros acontecem pela manhã e o tempo é destinado ao relato de experiências vivenciadas em sala de aula e à produção coletiva de atividades relacionadas aos conteúdos mobilizados. No entanto, essa estrutura formal dos encontros é flexível às demandas e necessidades do grupo de educadores que, previamente, são consideradas pela coordenação pedagógica em seus momentos de planejamento/avaliação do processo formativo; d) O processo de sistematização da prática pedagógica: complementa o conjunto dos elementos constituintes do processo formativo. O educador é orientado a registrar sua prática pedagógica desde o momento em que planeja até a avaliação de sua execução. Primeiro, registra o que foi planejado, depois o que aconteceu, a partir do planejado, considerando sua ação e a dos alunos dentro do processo e, finalmente, registra sua reflexão sobre as facilidades e dificuldades de ambos. Esse fazer lhes garante um trabalho mais eficaz a cada semana. De posse desses registros, a coordenação pedagógica pode fazer um acompanhamento à distância da prática do educador e, mais uma vez, reorientar o processo formativo nos momentos individuais, com cada educador, e nos coletivos, com todo o grupo.

Essa configuração de formação tem apresentado, ao longo dos anos, alguns resultados que são expressos nas práticas pedagógicas das educadoras em sala de aula, bem como em suas vidas pessoal e profissional. Podemos dizer, então, que esses momentos têm contribuído para a formação crítica e para despertar mais comprometimento com relação às questões sociais e, ainda, à sua qualificação profissional, buscando através de licenciaturas, seja no curso do magistério ou de pedagogia, o aperfeiçoamento de sua prática.

Os arquivos do PST demonstram que mais de 50% dos educadores e das educadoras do PST não possuíam o curso do magistério ou Pedagogia,

realidade essa que foi sendo modificada, haja vista a mudança de vida dos educadores e das educadoras, no tocante ao nível de escolaridade; certo número de professoras concluiu sua graduação graças ao incentivo constante das coordenadoras do Projeto; nos âmbitos pessoal e profissional, as transformações foram extremamente significativas. De acordo com relato das coordenadoras, certas educadoras do projeto chegaram apenas com o curso do magistério e, hoje, assumem cargos de gestão escolar e coordenações pedagógicas, em seus referidos municípios, e participam de cursos de Mestrado em Educação como resultado de todo processo de empoderamento trabalhado nos encontros de formação. E, ainda, conquistaram sua autonomia financeira através de concurso público.

### **3 Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos**

Na contemporaneidade, cada vez mais, torna-se pertinente discutir a Formação do(a) Professor(a) da EJA, haja vista que a formação influencia diretamente suas práticas. Além disso, é necessário observar a pertinência das temáticas desenvolvidas nas formações continuadas desses profissionais, as quais devem contribuir para o exercício das práticas pedagógicas. Contudo, observa-se, geralmente, um distanciamento entre a formação recebida e a prática desses educadores. Para Pimenta (1999, p. 16):

Os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação continuada, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente.

Os encontros ou cursos de Formação realizados pelas instituições governamentais através das Secretarias de Educação quase sempre são

descontextualizados das práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) e nem sempre contribuem para os processos formativos desses professores, considerando-se que não se leva em conta os anseios, as contradições, os saberes e as dificuldades e, assim, pouco contribui para uma mudança efetiva no cenário educacional e na prática pedagógica em sala de aula, principalmente, quando se trata de um público específico, como os(as) educadores(as) que atuam na EJA.

Freire (1996), ao debater a questão da autonomia na pedagogia, nos aponta caminhos a respeito dos saberes necessários à prática do educador e um desses saberes necessários à prática docente é a consciência que devemos ter enquanto ser inconcluso, sempre em busca de novas aprendizagens significativas e caminhos que possam fortalecer as práticas educativas desenvolvidas por educadores comprometidos com a formação permanente. Nessa direção, o referido educador faz a seguinte afirmação:

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo, o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p. 59).

Parece-nos vital a consciência de seres inacabados, em constante processo de transformação. Percebemos que a formação do(a) educador(a) constitui em um processo contínuo de construção e reconstrução, no qual estão intimamente ligadas as práticas desenvolvidas cotidianamente. Os conhecimentos que circundam o contexto do(a) educador(a) na Educação de Jovens e Adultos são saberes que contribuem para a construção de aprendizagens e práticas educativas que buscam desenvolver interações sociais, envolvendo os conhecimentos escolares curriculares e os conhecimentos de mundo; esse processo é constante e busca possibilitar

a relação entre o mundo das letras com a leitura da realidade, na perspectiva de uma educação emancipatória.

Hoje, a Educação de Jovens e Adultos vem ampliando o seu sentido educacional, pois, além das preocupações com o letramento dos(as) educandos/as, é preciso repensar sobre a formação dos professores de EJA, favorecendo o conhecimento e a reflexão de novas metodologias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos/as.

O contexto da Educação de Jovens e Adultos é colocada na periferia das unidades escolares e o processo educativo é exercido de forma infantilizada, descontextualiza da realidade dos sujeitos da EJA. Nesse contexto, surge a necessidade de refletirmos sobre que tipo de Formação os Professores da EJA precisam estar inseridos, na perspectiva de construir princípios filosóficos e pedagógicos para os professores dessa modalidade, compreendendo que a formação técnica não é suficiente para uma educação voltada para esse público. A experiência formativa oferecida pelo Projeto Sal da Terra é norteada por uma prática educativa que tenta se diferenciar dos parâmetros vigentes de Formação de Professores desenvolvidos pelas instituições formadoras. O Projeto Político Pedagógico do PST se pauta pela mesma perspectiva de Educação Popular e por princípios metodológicos que combinam o cotidiano e a realidade concreta dos sujeitos da EJA como um espaço permanente de Formação e Educação para a transformação social.

Dialogar sobre a Formação docente é necessário para atuar nessa modalidade de ensino, tendo como referenciais teóricos da Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores, sobretudo, autores como Freire (1998), Calado (2008), Brandão (2002), Tardif (2014), Paiva (2003). Enfim, na perspectiva de contribuir para o aprofundamento dessa discussão enquanto desafio contemporâneo, reforçando a necessidade de um maior investimento em pesquisas que tratem da EJA e da Educação Popular, especificamente, da Formação de Professores da EJA como fenômenos que ainda merecem atenção em nossos estudos.

Conforme Freire (1979), a formação política e ideológica desses profissionais precisa considerar três aspectos importantes na Formação do professor da EJA, a saber: 1. A Educação como um processo permanente de Formação, tendo a concepção de “seres inconclusos”; 2. A Educação

contextualizada, considerando a relação sujeito/sociedade; 3. Que tipo de cidadão queremos formar? Os conteúdos que escolhemos e a metodologia que utilizamos evidencia a Educação que defendemos. A especificidade dessa modalidade de ensino nos provoca a pensar qual o tipo de Política de Formação de Professores para a EJA precisamos defender, de modo que possa dar respostas a esse público com todas suas necessidades de aprendizagens. Não podemos ignorar os conhecimentos históricos do público da EJA e despejar conhecimentos de cima para baixo, como se fosse depósitos vazios. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto da alfabetização do que de sujeito nesse processo.

Faz-se necessário repensar uma articulação entre as ações pedagógicas e os processos de formação oferecidos aos educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, assim como sensibilizar os gestores para a necessidade de uma formação continuada significativa para a prática desses educadores, em prol de um projeto educativo emancipatório.

#### **4 Educação popular e suas perspectivas**

Há aproximadamente 50 anos, o movimento de Educação Popular vem contribuindo com inovadoras práticas pedagógicas que têm como principal objetivo possibilitar novas perspectivas de Educação. No Brasil e na América Latina, inúmeras experiências de resistência contra a exploração e tentativa de dominação para imposição de uma cultura eurocêntrica sobre a nossa cultura foram travadas. Os conflitos entre povos têm sido históricos e marcam nosso percurso de avanços e recuos, ao longo da nossa trajetória. Nesse cenário, a educação Popular tem-se apresentado como uma importante ferramenta de resistência, formação e organização do povo através das lutas populares e, ainda, contribuído para a construção de metodologias que fortalecem ações de diversos movimentos sociais.

Antes de adentrarmos no tema, consideramos importante situar o leitor quanto ao nosso entendimento sobre Educação Popular. Compreendemos Educação Popular como um conjunto de princípios inter-relacionados, sendo eles filosóficos, políticos e pedagógicos que

expressam sua clara opção pelo protagonismo dos sujeitos envolvidos nos processos educativos bem como sua intencionalidade de transformação da sociedade. De acordo com Brandão (2002, p. 141-142):

A educação Popular foi e prossegue sendo a sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um ‘serviço’, mas como protagonistas emergentes de um “processo”.

Tomando como base o conceito do autor, defendemos que é preciso assumir um projeto ideário de educação com suas múltiplas dimensões do conhecimento; para nós que sonhamos e lutamos por um mundo mais justo, a Educação Popular desempenha papel fundamental na construção de uma educação emancipatória.

Na contemporaneidade, a Educação tem sido alvo de inúmeras mudanças resultantes do aprofundado da crise do capitalismo e do acirramento dos conflitos de classes; podemos afirmar que todas essas mudanças são inerentes ao modelo econômico hegemônico, acentuando uma das mais profundas crises políticas, econômicas, éticas, hídricas, educacionais e de segurança pública da nossa história.

O sistema capitalista ainda encontra forças para impedir o surgimento de um novo sujeito histórico capaz de gerar novos projetos societários, rompendo com o fatalismo e o imobilismo disseminados na sociedade. E, entre avanços e recuos, a Educação Popular continua sendo uma alternativa viável para a fomentação de projetos educativos emancipatórios que contribuam para o protagonismo e a fomentação de sujeitos vocacionados à liberdade. É o que pode ser apreendido do fragmento a seguir:

A Educação Popular expressa, ainda, a busca de sua utopia, que é a busca da liberdade. Liberdade no sentido político, cujo exercício espelha no respeito aos direitos dos outros, mas

contendo o germe do rompimento, através da ação política, de regras desumanas. Liberdade no sentido ético, que possibilita o direito de agir das pessoas, sem necessariamente estarem prisioneiras de determinações externas. Liberdade no sentido filosófico, que mostra as condições e limites do exercício dessa própria liberdade, considerando a existência do outro, com clareza de que o humano não é um ser acabado, posto que histórico. Por fim, liberdade de pensamento, que torna o indivíduo capaz de dizer o que deseja, assumindo também, como decorrência, a responsabilidade desse pensar e desse agir (MELO NETO, 1999, p. 68).

O autor Melo Neto expressa com precisão nosso entendimento sobre liberdade, considerando-a como uma das expressões da prática pedagógica da Educação Popular. Para Carrilo (2004), na contemporaneidade não existe uma única maneira de entender a educação popular, nem uma linguagem universal sobre o que venha a ser a educação popular, mas várias definições e conceitos que a define. Por sinal, certos autores e estudiosos ligados a esse campo de pesquisa nos apresenta várias definições ou conceitos sobre o que vem a ser a educação popular.

Nossos estudos e reflexões têm contribuído para a discussão sobre a aspiração originária do movimento de educação popular no Brasil, Educação libertadora, Teologia da Enxada, as experiências libertadoras dos vários movimentos desse período, suas potencialidades, todos os esforços de reflexão, de formação e articulação para construir “outra educação possível para outro mundo possível”.

A Educação Popular tem, ao longo dos anos, oferecido uma multiplicidade de processos educativos que orientam ações voltadas para a construção de uma utopia libertária. Em se tratando de Educação, a dimensão política está presente na proposta pedagógica de Paulo Freire e constitui elemento central de toda ação educativa.

Perante os grandes desafios desta época, nós, educadores e educadoras populares do Brasil e da América Latina, a partir de nossas práticas e com nossas contribuições teóricas, podemos afirmar com Paulo Freire que: “não é que a educação libertadora produza por si mesma a mudança social, mas, não haverá mudança social sem a educação libertadora”.

Somos vocacionados à liberdade e, nesse legado histórico de Paulo Freire e da Educação Popular, que possamos alargar nossa forma de luta e resistência na tentativa de garantir os direitos conquistados e ampliar nossas reivindicações para uma melhor qualidade de vida para todos os cidadãos e cidadãs do planeta terra, nossa casa comum.

## **5 Considerações Finais**

É possível dizer com convicção que a educação popular precisa estar sempre atenta para enfrentar os novos e velhos desafios, buscando articular o acúmulo de experiências construídas ao longo da história na perspectiva de confrontar o modelo hegemônico de dominação, opressão e injustiça e inaugurar novas relações societárias

O movimento da educação popular nos convida a revisar os diferentes aspectos multidimensionais na construção do saber, os saberes acumulados e a variedade de processos educativos desenvolvidos ao longo dos mais de cinquenta anos de existência da Educação Popular, os quais contribuíram para o protagonismo de homens e mulheres e das ações incentivadoras e mobilizadoras da construção de um “outro mundo possível”.

Discorrendo pela História da Educação Popular no Brasil e na América Latina, constatamos que o movimento da educação popular continua sendo um instrumento fundamental de luta e resistência contra o poder hegemônico. As resistências são planos estratégicos nas lutas que nos permitem dizer a nossa palavra quando estamos nas mobilizações e protestos, no chão do cotidiano dos movimentos sociais na perspectiva de fortalecer um projeto educativo, articulando-o com um projeto de Sociedade, a exemplo de referências como Paulo Freire e Jose Carlos Mariátegui, entre outros latino-americanos.

Esse acúmulo tem sido muito enriquecedor e, do ponto de vista da Formação dos Educadores e Educadoras, tema central da nossa pesquisa, tem despertado para a não-neutralidade da ação educativa, o que tem permitido, no âmbito dos projetos formativos, levantar o seguinte questionamento: qual a proposta de formação oferecida especialmente aos educadores e educadoras que atuam na EJA contempla as especificidades dessa modalidade? Como construir uma metodologia de trabalho que

contribua significativamente para o processo de ensino e aprendizagem dos(as) educandos(as) em sala de aula?

A formação continuada de professores oferecida pelo Projeto Sal da Terra busca oferecer essa contribuição. Contudo, temos consciência de que a formação é permanente e precisa estar em constante processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos seus educandos.

É preciso ter a ousadia necessária para sair do conformismo, do comodismo e trilhar por outros caminhos, construir novas estratégias de aprendizagem em sala de aula e possibilitar o despertar das várias potencialidades adormecidas pela opressão e pelo silenciamento da classe dominante.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Rastreamento fontes da utopia freireana: marcas cristãs e marxianas de legado de Paulo Freire. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Revisitando Paulo Freire**. João Pessoa: Ideia, 2008.

CARRILLO, Affonso Torres. Educação Popular e a Produção de Conhecimento. In: CÉSPEDES, Nélida et al. (Eds.). Mirando Hondo: Reflexiones del estado de lá educación popular. **La Piragua** - Revista Latinoamericana de Educación y Política, Panamá, n. 32, 2010.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - CONFINTEA, 6, Belém do Pará, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14239-confitea>>. Acesso em: 17 set. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17 ed. Rio De Janeiro, Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vocação para a Liberdade.** São Paulo: Paulus, 1998.

MACHADO, Aline Maria Batista; MACHADO, Charliton José dos Santos. **Gênero, Movimentos Sociais e ONGs:** reflexões de pesquisa. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

MELLO NETO, Jose Francisco de; SCOCUGLIA, Afonso C. (Orgs.). **Educação Popular:** outros caminhos. Joao Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil, Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## Capítulo VII

# SABERES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA DOS EDUCADORES DA EJA POTIGUARA DA PARAÍBA

*Maria Alda Tranquelino da Silva*

*Eduardo Jorge Lopes da Silva*

### 1 Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar o percurso do trabalho de pesquisa de Mestrado que está sendo realizado no curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de Pesquisa Educação Popular, na Universidade Federal da Paraíba, desde 2016. Nosso trabalho visa discutir a Educação de Jovens e Adultos: Saberes Docentes Construídos na Prática Pedagógica em Terras Indígenas Potiguaras na Baía da Traição-PB.

Os saberes são construções sociais obtidas nas trajetórias pessoal e profissional de cada sujeito, educador e educando. Os professores da EJA indígena, no exercício profissional, por meio de experiências, constroem diversos saberes e os reelaboram, a fim de construir suas práticas. O que nos leva a pensar também sobre o processo formativo que promove a construção do conhecimento desses saberes e como se efetiva na prática, de modo que se respeite a diversidade dos sujeitos, assim como suas diversas experiências de vida. Esses elementos são princípios da educação popular que estão presentes na educação indígena, sobre a qual tentaremos dialogar no decorrer desse texto.

Nosso trabalho de pesquisa tem como objetivo geral investigar os saberes construídos pelos professores no decurso da sua prática pedagógica

para atender à especificidade dos educandos da EJA Indígena na Baía da Traição-PB.

Inicialmente, abordaremos o contexto histórico da educação indígena e o processo de silenciamento vivenciado pelos indígenas no Brasil; em seguida, apontaremos os tipos de educação ofertados a esse povo; trataremos também, em linhas gerais, da etnia potiguara presente no litoral Norte da Paraíba, no município da Baía da Traição e, por último, da construção dos saberes na prática pedagógica dos educadores da EJA indígena e de certas considerações.

## **2 Situando o contexto indígena**

No Brasil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, existem cerca de 305 etnias indígenas falando diversas línguas maternas. Esse dado corresponde a uma população de aproximadamente 896,9 mil pessoas que se autodeclaram indígenas, ou seja, 0,4% da população brasileira. No entanto, não se contabiliza nesse percentual os indígenas que vivem totalmente insulados da civilização e os que estão em processo de reafirmação étnica.

Antes da chegada dos europeus, em 1500, os índios já ocupavam o território brasileiro, tinham um estilo de vida própria, peculiar, na agricultura, na pesca, nas atividades manuais (artesanato) e na forma de fazer educação. Esses povos desenvolveram maneiras próprias de produzir e transmitir saberes, através da tradição oral, repassados pelos mais velhos para os mais jovens, as suas crenças, seus costumes, seus idiomas (língua materna) e a tradição do seu povo. Segundo Barcellos e Nascimento (2010, p. 779):

Os troncos velhos têm grande responsabilidade em ajudar as novas gerações a se manterem fiéis aos princípios deixados pelos antepassados. Muitos dos seus ensinamentos são de grande sutileza e precisam do momento certo, do lugar e da pessoa certa para serem repassados, compreendidos e perpetuados.

Esses diversos saberes são constatados no campo da saúde, a partir da utilização de plantas medicinais, no campo da zoologia, com o

conhecimento dos animais, com os quais conviviam; no campo da astronomia, a partir do conhecimento do universo astral das luas, maré etc. Certamente, são conhecimentos informais adquiridos a partir de experiências de vida cotidiana, desenvolvidas nas aldeias, que hoje classificamos como “etnoconhecimentos”: etnobotânica, entomologia, etnoastronomia, etnomedicina, etnoictiologia etc. Santos (2006) aponta a ciência moderna como grande instrumento epistemicida da modernidade, quando esta deliberadamente arrasa, marginaliza ou descredibiliza todos os conhecimentos não científicos que lhe são alternativos. A ecologia dos saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes, para realizar determinadas ações.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006, p. 154).

Corroborando com o sobredito autor, Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, critica o modelo de educação hegemônico denominando de “uma educação bancária”, na qual o educando é considerado um ser vazio de conteúdo e o educador, o responsável pelo seu preenchimento. Esse modelo foi o tipo de educação trazida pelos colonizados para os indígenas. Assim sendo, a chegada dos colonizadores jesuítas significou um modo de educação bancária em que os diversos saberes, valores e culturas dos povos indígenas foram ignorados. Esse modo de se fazer educação nas aldeias obrigou os indígenas a silenciarem a uma resistência às pedagogias e práticas educativas impostas, diferentes daquelas que os índios estavam acostumados a viver. O ensino praticado pelos jesuítas tinha como objetivo central a catequese e a domesticação na perspectiva de transmissão de conteúdos, sendo totalmente estruturados no modelo colonial europeu (PAIVA, 2003).

Além da exploração, foi produzido pela cultura dominante um determinado encobrimento da condição indígena, das suas tradições e das formas de luta. Mas também se trata de reconhecer que [...] junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade (STRECK, 2013, p. 58).

Nesse breve resgate histórico, tentamos introduzir o contexto indígena bem como os vestígios de opressão presentes no processo educativo e nas práticas educativas trazidas pelos colonizadores jesuítas e presentes na educação atual. De acordo com Ferreira (2001), esse foi o mais longo período de educação para os indígenas no Brasil, cujo objetivo das práticas educacionais era o de negar a diversidade e integrá-los à sociedade nacional da época.

Para Moretti e Adams (2011, p. 449): “trata-se de um colonialismo de violência em que a civilização moderna se joga superior, [...] impõem processos educativos que assumem a Europa como referência”, e obriga os povos indígenas a vivenciarem um modelo educacional marcado por imposição cultural que os levou a negar a cultura nativa e desencadeou um processo de aculturação.

### **3 Os indígenas e os processos de educação**

Quando falamos em educação direcionada aos indígenas, é necessário contextualizar a respeito de que tipo de educação a que estamos nos referindo, uma vez que destacamos três momentos distintos vivenciados pelos indígenas no tocante à educação: a educação indígena, a qual acontecia e acontece no cotidiano das aldeias, com base na tradição oral; a educação jesuíta imposta pelos colonizadores com o objetivo de catequizar e explorar os indígenas; e, por último, a educação escolar indígena diferenciada gestada a partir da luta e mobilização dos indígenas.

Iniciaremos, trazendo certas considerações em relação à educação indígena. Historicamente, constata-se a existência de uma infinidade de práticas educativas e saberes que foram sendo construídos e acumulados, ao longo dos anos; são costumes práticos saberes e tradições que fazem

partem do dia a dia e que foram sendo incorporados na cultura do povo brasileiro.

Esses saberes presentes na educação indígena abrangem desde as questões mais simples, como o cultivo da terra para garantir a sobrevivência, a proteção e o cuidado com a nossa casa planetária (a terra), além do respeito e cuidado para com a cultura e as tradições do seu povo. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena reconhece esses saberes como importantes para os povos indígenas. Portanto,

A escola não deve ser vista como único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual (BRASIL, 1998, p. 23).

Percebe-se que muitas práticas que fazem parte da educação indígena estão presentes em nossa rotina e possuem traços e marcas significativas, sejam através da culinária e da cultura, sejam através da saúde, por meio do uso de plantas medicinais e de ensinamentos, os quais são mais visíveis. Embora existam outros, não conseguimos identificá-los de forma espontânea, devido aos vestígios deixados pelos colonizadores, que abafaram as diversas práticas educativas indígenas: os saberes locais que foram silenciados, negados, subalternizados e impedidos de circular, bem como os mitos, as crenças, os valores e a tradição; tudo que fazia parte do seu conhecimento e de suas raízes e que estavam presentes na Educação Indígena.

Na cultura indígena, sempre alguém está ensinando e sempre alguém está aprendendo, sem a formalidade acadêmica (BARCELLOS, 2012). Consideramos que estes sejam um dos princípios da pedagogia freireana e da educação popular que estão também presentes na educação indígena, nossa compreensão é de que aprender é também ensinar. Para Freire (2011, p. 96): “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Nesse sentido, a aprendizagem indígena acontece na prática.

Aprende-se através das experiências e das práticas cotidianas. Exemplo disso é a atividade da pesca: quando vão ao mar, os indígenas sabem o local apropriado onde terão êxito. Além disso, dominam conhecimentos sobre fases da lua, marés e utilizam técnicas e instrumentos apropriados. Todos esses conhecimentos são compartilhados de geração em geração, coletivamente, o que só reforça a ideia de comunhão de saberes que leva em consideração as práticas locais.

Todo conhecimento que envolve o universo da pesca é transmitido para os mais jovens, de maneira natural. Por exemplo, eles não ministram cursos sobre pesca, pois a aprendizagem acontece de forma natural, na convivência e na prática, esses ensinamentos fazem parte da educação indígena presentes nas aldeias. A chegada dos invasores altera o modo de se fazer educação nas aldeias; os indígenas são obrigados a vivenciarem um processo educativo diferente dos que estavam acostumados. Bonin (2012, p. 34) lembra que: “No Brasil, desde o século XVI, a oferta de educação escolar aos povos indígenas esteve pautada numa perspectiva integracionista. A tônica era a recusa da diferença, a tentativa de superação pela integração dessa população à comunhão Nacional”.

Os vestígios de opressão presentes no processo educativo e nas práticas educativas trazidas pelos colonizadores jesuítas estão presentes na educação nos dias atuais, uma educação bancária com características opressoras, cujo objetivo era adaptar o indígena ao trabalho forçado, como escravo, pois estes eram considerados seres sem alma, feitos para serem domesticados e instruídos à base da violência e de opressão.

Dando um salto na história, no século XX, após a ditadura militar (1964-1985), os movimentos indígenas retomam as discussões acerca da Educação Escolar Indígena Diferenciada, o tipo de escolas que correspondesse aos anseios dessa etnia; porém, não bastava apenas ter escolas no território e nas aldeias; era necessário refletir depois de décadas de colonização o tipo de escola ofertado pelo Estado e o tipo de escola almejada pelos indígenas. Segundo Silva (1999, p. 382), quanto aos movimentos indígenas, no tocante à escola, tem o seguinte posicionamento: “não queriam uma escola como funciona para os brancos, mas sim uma escola que faça com que os índios queiram continuar a ser índio e não ficar desejando abandonar a aldeia”.

O movimento indígena teve um papel fundamental na implementação da educação escolar para essa população. Ele é o responsável pelos primeiros

passos na organização das escolas gestadas a partir dos anseios e que atendessem às especificidades e às necessidades dos índios. Ainda segundo Silva (1999, p. 9), quanto à implantação das escolas indígenas,

O que define e delimita essa nova fase histórica é a questão da criação e autogestão dos processos de educação escolar indígena. Essa é sua especificidade: os próprios povos indígenas discutirem, proporem e procurarem, não sem dificuldades, realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades imediatas e futuras. Seria, de fato, a tentativa concreta de transformar a 'educação escolar para o índio' em 'educação escolar do índio'.

A educação escolar virou uma pauta política permanente e relevante para os índios e para os movimentos que defendem a sua causa. Deixou de ser um tema secundário e tornou-se o centro das discussões à medida que foi mobilizando diferentes atores, instituições e recursos, para a construção de um modelo de escola gestada a partir da realidade desse contingente.

Para isso, aconteceram várias mobilizações, encontros, seminários e reunião com o objetivo de discutir a legislação para a educação indígena, além de propostas curriculares e a formação dos professores indígenas.

Atualmente, não se discute se os índios devem ou não ter escolas nas áreas indígenas, mas, sim, levanta-se questões, tais como: qual o tipo de escola que se deve ter? Como deve ser sua educação? E que tipo de formação é oferecida aos professores? Essas e outras questões são pertinentes e frequentes nas discussões sobre o tema em foco.

Somente a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), é garantido o direito de ser índio e permanecer em ou retornar às suas terras. Esse retorno ao território possibilitou a organização das políticas públicas para essa etnia e, dentre elas, a política educacional. A Constituição Federal de 1988, no tocante à educação indígena, nos artigos 210, § 2º, e 215, § 1º, propõe certas leis que garantem, de fato, que sejam consideradas e respeitadas as especificidades indígenas no campo educacional por parte do Estado. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias:

**Art. 210.** § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

**Art. 215.** § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro- -brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

Cabe, pois, ressaltar que, tomando como ponto de partida a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o cenário educacional brasileiro, este foi o primeiro documento legal nacional que tratou da educação indígena de modo diferenciado como um direito deste povo. Assim, pela primeira vez na legislação brasileira, os indígenas não são vistos de forma hegemônica e, embora a constituição, no tocante à questão das leis para eles, não tenha alcançado ainda a plena efetivação, não podemos negar os avanços que ela possibilitou no campo educacional para a educação dessa etnia no Brasil.

Após a Constituição de 1988, o direito à educação diferenciada para os indígenas foi garantido, surgindo outras leis, a exemplos do Decreto presidencial nº 26, de 1991 (BRASIL, 1991), que institui a Educação escolar indígena como responsabilidade do MEC, antes atribuição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996) – em cujos artigos 26 e 32 se reafirma o direito à educação diferenciada para os povos indígenas – o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) – em cujo item 9 são trazidas orientações em relação à educação indígena no país – e, por fim, o Estatuto do índio, de 2009.

A escola indígena diferenciada é uma realidade na sociedade brasileira, fruto de mobilizações e conquistas de diversas lideranças e movimentos indígenas que lutaram e lutam por uma educação diferenciada. Percebemos que tivemos muitos avanços relativamente à regulamentação da educação indígena e garantias de direitos no campo educacional, porém, percebemos também que muito ainda precisa ser feito para que os indígenas, de fato, tenham seus direitos respeitados. Segundo Bonin (2012, p. 35):

Com tantos desafios, os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas. [...] “escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiras, professores”.

Os povos indígenas veem a escola com um espaço formativo, que seja capaz de capacitar as futuras gerações da comunidade e os futuros profissionais, que possa atender às necessidades do seu povo. Além disso, acreditam que a escola tem o papel de estar inserida no cotidiano das comunidades indígenas e nas lutas; ela é vista como uma instituição importante e necessária, a qual pode contribuir para a conquista de outros direitos.

Ao nos reportarmos à escola diferenciada para o público indígena, constatamos que existe um conjunto de leis que, ao longo da história, foram sendo criadas na tentativa de reconhecer as particularidades presentes nos povos indígenas e, dessa forma, atender às reivindicações históricas de uma educação diferenciada gestada a partir da realidade e das necessidades desses sujeitos.

Mesmo com um conjunto de leis que garante o direito à educação para os povos indígenas, percebem-se poucos avanços. Ainda persistem os altos índices de analfabetismo entre esse contingente populacional. Segundo dados do Censo do IBGE (2010), 23,3% dos indígenas são analfabetos, destacando-se com maior percentual, ou seja, como uma das raças que detém o maior índice de analfabetismo. Os demais percentuais de analfabetismo distribuem-se entre as seguintes raças: 12,9% são pardos, 8,7%, amarelos, 14,4% pretos e 5,9% brancos. Isso se configura como uma dívida histórica que a sociedade brasileira tem para com esta população no tocante à educação.

#### **4 Os potiguaras da Baía da Traição e sua trajetória de resistência e os traços de educação popular**

Neste tópico, trataremos especificamente do indígena Potiguar da Baía da Traição na Paraíba, sua trajetória de luta e resistência em defesa

do seu território e os elementos da educação popular presentes no cotidiano indígena.

Os potiguaras são, provavelmente, os únicos dentre os povos indígenas situados no Brasil que vivem até hoje no mesmo território, desde a chegada dos colonizadores em 1500. Potiguara se traduz como povo comedor de camarão, aqueles que habitam as terras de acakutibiró “caju azedo ou bravo”. Os potiguaras, embora vivam cerca de mais de 500 anos no litoral norte da Paraíba, ainda passaram (e ainda passam) por conflitos. Primeiro, com a chegada dos invasores e colonizadores, em 1500, os quais ocuparam suas terras, em todo território brasileiro, e, depois, no litoral norte da Paraíba, que não foi diferente. Os colonizadores, quando chegaram no litoral paraibano, encontraram duas etnias: os Tabajaras e os Potiguaras. No entanto, nosso artigo se deterá nos indígenas Potiguaras que residem na Baía da Traição. Conforme pontuam Barcellos e Nascimento (2010, p. 11), “A etnia potiguara durante quinhentos anos foi bastante perseguida e massacrada por questões religiosas e fundiárias. A região foi bastante cobiçada pelas missões jesuíticas, donos de engenho, fábrica têxtil e usinas”.

A Baía da Traição, terra dos Potiguaras, está localizada no litoral norte da Paraíba, no vale do Mamanguape. A etnia está presente também nos municípios de Marcação e Rio Tinto; conta com uma população de aproximadamente 25 mil índios, segundo dados do IBGE (2010). A região apresenta uma diversidade natural, com riquezas naturais da flora e fauna, com alguns rios que cortam as terras indígenas (BARCELLOS, 2012).

Os indígenas Potiguaras vivenciaram processos de resistência e organização para se manterem em suas terras até hoje. Foram muitas lutas, massacres, perseguições e extermínio, tanto por parte dos religiosos, no período da colonização, como também por parte dos donos de latifúndios da região das usinas que também cobiçavam suas terras, além da companhia de tecidos da família Lundgren, proprietária da Companhia de Tecido de Rio Tinto (CTRTE) e donos de lojas da antiga “Casas Pernambucanas”.

Essa família instalou-se no município de Rio Tinto, no território indígena, com o objetivo de instalar a fábrica de tecido e se apropriar das terras indígenas, uma vez que as mesmas não possuíam cercas e nem demarcações, o que facilitava sua apropriação indevida. A companhia de tecido provocou uma grande destruição aos ambientes naturais, desmatando

matas para o funcionamento da fábrica, além de drenar as águas dos rios, causando danos ao meio ambiente local.

No final de 1922, a fábrica começou a funcionar, ocupando uma grande parte das terras dos Potiguaras. Esta ocupação gerou enormes conflitos com os indígenas, muitos potiguaras lembram desse período como um período de muita violência e terror e destruição por parte dos trabalhadores da fábrica, pois eles agiam com muita violência com os potiguaras que resistiam e teimavam em ficar. Os indígenas que ocupavam as terras vizinhas à fábrica foram forçados a sair ou a negar sua etnia. Atualmente, embora os indígenas tenham recuperado parte de suas terras, a família Lundgrem ainda é praticamente dona de todos os imóveis do município de Rio Tinto e parte dos imóveis e terras de Paulista, no estado de Pernambuco.

Cunha (1992, p. 133) afirma que: “A questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão-de-obra para se tornar uma questão de terras”. Diante desse contexto histórico, no território brasileiro, especificamente falando dos indígenas Potiguaras do litoral Norte da Paraíba, percebemos que, através de sua resistência, da valorização dos saberes populares, do respeito à cultura e do protagonismo vivenciado diariamente por essa etnia na luta pelos seus direitos, eles apresentam práticas educativas populares que contribuem para o processo de emancipação do seu povo.

Essa pedagogia diferenciada, pela qual se aprende através da prática, valorizando os saberes indígenas e lutando pelos direitos, diz respeito a princípios da educação indígena que também estão presentes na educação popular. Nesse sentido, percebemos na educação popular uma grande aliada da educação indígena através de suas práticas educativas emancipatórias. Silva (2016, p. 57) afirma que:

A educação popular considera os sujeitos populares como protagonistas do seu próprio aprendizado, produtores de saberes e atores de sua emancipação, procurando valorizá-los enquanto seres humanos em sua totalidade sócio-histórica e, nesse contexto, como produtores de conhecimento.

Nesse sentido, a Educação Popular deve contemplar também os saberes históricos, os quais estão presentes na educação indígena, e as questões

da diversidade, dentre elas, a diversidade indígena. Assim sendo, a educação popular deve ser capaz de promover uma educação que possa ser substituída pelas práticas autoritárias colonizadoras, por uma educação dialógica que proporcione uma leitura crítica da prática social e de saberes significativos, que possam atender às necessidades de aprendizagem desses sujeitos, respeitando seus anseios, dificuldades e experiências, de forma que o processo educacional aconteça contextualizado, através de problematizações e diálogos, reconhecendo os sujeitos como protagonistas no processo de ensinar e aprender, através de trocas, com vistas a garantir uma aprendizagem significativa e frutífera, sem transferência mecânica de conteúdo e que essas aprendizagens respeitem as diversidades. É nesse sentido que:

Uma educação que se abre à diversidade pode ser uma ferramenta em nossos esforços de compreender a complexidade do mundo. Mas ainda, pode ser uma das chaves para abrir as portas de uma nova sociedade, já que o aprendizado intercultural pode nos permitir enfrentar melhor os desafios da realidade atual. Neste sentido, a aprendizagem intercultural é um processo de crescimento pessoal com implicações coletivas. A aprendizagem intercultural pode ser entendida a partir de diversos níveis. Em um nível mais literal, refere-se a um processo de aquisição de conhecimentos, atitudes ou comportamentos conectados com a interação de diferentes culturas (MAHMÍAS, 2009, p. 126).

A aprendizagem nesse contexto deve valorizar as diferentes formas de manifestações culturais, de forma que possam fortalecer a identidade desses diversos grupos e etnias. Assim sendo, percebemos que se faz necessário pedagogizar a diversidade cultural, levando em consideração as diversas dimensões sociais, políticas e culturais, nas quais ela se manifesta, sobretudo, de forma consciente, de que existe uma diversidade que precisa ser valorizada e respeitada. Portanto, trata-se de analisar como essas dimensões se relacionam no cotidiano escolar e como estas relações acontecem no chão da escola e no processo educativo, colaborando para o trabalho com essa diversidade, valorizando positivamente essas diferenças multiculturais que existem em nosso país. Ainda segundo Mahmías (2009, p. 126),

Pedagogizar a diversidade cultural requer a consideração de diversas dimensões sociais nas quais ela se manifesta. Sobre-tudo, mais que ser consciente de que existe tal diversidade, trata-se de analisar como estas dimensões se relacionam com o processo educativo para fazê-lo pertinente.

Nesse contexto percebemos a educação popular como sendo de fundamental importância; ela é um instrumento de valorização da diversidade e dos saberes populares numa perspectiva de emancipação dos sujeitos, a qual contribui para o protagonismo. Nessa trajetória, percebemos uma aproximação entre a educação popular e a educação indígena, pois ambas buscam, através de sua luta, a valorização dos conhecimentos populares na perspectiva de fortalecimento da identidade e da sua cultura e lutam para que sejam respeitados os direitos de todos.

## **5 A educação de jovens e adultos indígena: a construção dos saberes na prática docente dos professores**

No tocante à formação dos professores, percebemos que, embora as formações oferecidas não atendam às particularidades dos professores indígenas, procuram atender às especificidades dos educandos, através de estratégias, as quais vão sendo construídas em sua trajetória profissional. Segundo o Referencial para Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002, p. 13),

O ensino da língua indígena na escola e o respeito e a valorização dos conhecimentos tradicionais e dos processos próprios de aprendizagem garantidos pela legislação são raros e quase sempre iniciativa de alguns professores e comunidades indígenas. Estes, em geral, não contam com estímulo ou reconhecimento dessas práticas curriculares por parte dos sistemas de ensino.

Essa realidade vivenciada pelos professores índios e não índios é recorrente, pois não se tem uma formação específica que possa atender às

particularidades. Tardif (2014, p. 9) esclarece que os processos formativos “acontecem ao longo da trajetória educacional e profissional desses educadores”. Nessa direção, vale questionar, segundo esse autor, a forma como se dá a construção desses saberes. “Como esses saberes são adquiridos? Através de experiência pessoal, formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através de contato com outros professores mais experientes ou através de outras fontes?” (TARDIF, 2014).

Pimenta (1999, p. 20) compartilha a ideia de que “os saberes são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho”. Ainda nessa visão, questiona-se: como os educadores da EJA indígena constroem suas práticas para trabalhar com os educandos indígenas? Tardif (2014) assegura que os saberes dos educadores não estão separados de suas práticas; os conhecimentos ocupam dimensão de ensino-aprendizagem, a qual se articula com ações desenvolvidas cotidianamente, nas quais os educadores estão inseridos. Assim, acredita-se que as práticas dos educadores da EJA indígena são construídas cotidianamente no espaço escolar e nas relações interpessoais.

Tardif (2014) ainda apresenta a discussão acerca dos saberes e das práticas a partir de uma pesquisa realizada com professores, em 1980. Ele observa como são construídos os saberes e as práticas dos educadores durante vários anos. Sobre os saberes, o autor traz uma série de conceitos que, segundo suas investigações, vão delineando esse campo de conhecimento e propondo várias concepções acerca do saber. No entanto, entre os conceitos apresentados, percebe-se que certo número deles se torna pertinente à prática cotidiana dos docentes, que diz respeito aos saberes curriculares e aos saberes experienciais.

Pimenta (1999, p. 27) acrescenta ainda que “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior”. Nesse sentido, evidencia-se que os educadores da EJA indígena, no seu trabalho diário, estão permanentemente articulando seus saberes no contexto prático. Na ausência de formações específicas para atender a essa modalidade e às suas especificidades, esses saberes são reelaborados para serem efetivados no dia a dia do chão da escola.

## Considerações Finais

Mediante a trajetória histórica vivenciada pelos povos indígenas, percebemos que existiu um processo de silenciamento que se perpetuou durante décadas nas tentativas de integrá-los à sociedade nacional e, assim, tentar extingui-los do território brasileiro. No entanto, após um grande período de silenciamento, os indígenas ressurgem no cenário nacional, através de várias lutas e mobilizações espalhadas por todo país. Esse ressurgimento traz também várias reivindicações dos povos indígenas, dentre elas o direito à posse da terra, dos seus territórios tradicionais, valendo-se, inclusive, das políticas públicas para permanecerem nelas.

Uma das bandeiras de lutas dos movimentos indigenistas diz respeito à educação escolar indígena, diferenciada e específica, a qual deve respeitar os saberes, valores, costumes e tradições. A luta dos povos indígenas rompe com o direito meramente individual da conquista de direitos sociais e toma proporções mais amplas, à medida que se busca um bem estar não apenas para os indivíduos humanos, mas um equilíbrio com todo planeta, e isso só será possível à medida que se garanta uma educação comprometida com as questões sociais e ambientais, de modo que possamos nos ver como membros ativos da natureza e pertencentes a ela, pois, à medida que se destrói o planeta em nome do desenvolvimento e do consumo desenfreados, estamos destruindo também nossa capacidade de existência.

Nesse sentido, a educação popular e a educação indígena são uma grande ferramenta nesse processo de conscientização em que se busca um outro modelo de educação que não seja bancária nem opressora, em que não se cultiva os valores do ter e do ser, levando a sociedade, cada vez mais, ao consumo e à competição. Busca-se, através da educação popular e da educação indígena, a valorização dos conhecimentos tradicionais, a valorização dos costumes, crenças e tradições, na perspectiva de fortalecer programas de educação que contribuam para o desenvolvimento de projetos sustentáveis e emancipatórios.

Paludo (2009) nos ajuda a refletir sobre a urgência de pensar a educação popular de modo mais alargado e não apenas pelas lentes da conscientização e da esfera política, as quais são de extrema importância, porém, não podem ser as únicas, uma vez que percebemos que são insuficientes diante das mudanças sociais presentes na sociedade. É necessário

buscarmos um entendimento mais ampliado acerca das demandas sociais presentes nas camadas populares na sociedade.

E pensar o campo da educação popular de uma forma mais ampla levando em consideração as demandas postas na sociedade contemporânea, as quais estão presentes nas classes populares como: o respeito à diversidade e, nesta diversidade, a questão indígena; a questão de gênero; o respeito para com as questões ecológicas ambientais, entre outras bandeiras de lutas presentes na sociedade. Essas questões fazem parte também do universo da EJA indígena, as quais não podem ficar à margem do contexto escolar, pois, se, de fato, queremos uma educação escolar indígena comprometida, é necessário dialogar com outras temáticas de extrema urgência, de modo que esse diálogo possa contribuir para a formação de uma consciência cidadã.

Este trabalho busca exatamente isso, dialogar com diversos sujeitos, no sentido de refletir e repensar sobre os saberes construídos na prática da Educação de Jovens e Adultos e sobre a questão indígena bem como sobre as políticas públicas destinadas a essa modalidade.

## Referências

BARCELLOS, Lusival. **Práticas Educativas Religiosas dos Potiguaras da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

BARCELLOS, Lusival Antônio; NASCIMENTO, José Mateus. Os troncos velhos Potiguara. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO, 23, Belo Horizonte, MG, 2010. **Anais Religião e Paz mundial do...** Belo Horizonte: SOTER, 2010.

\_\_\_\_\_. O Povo Potiguara e a Luta Pela Etnicidade. NASCIMENTO, José Mateus (Org.). **Etnoeducação Potiguara Pedagogia da Existência e das Tradições**. João Pessoa: Editora Ideia, 2012.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar Indígena e Docência: Princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida;

ZEN, Maria Isabel Habckost Dall; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos Indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto original publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil - Seção 1 de 05/10/1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 fev. 1991.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto original publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 23/12/1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. CNE. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 nov. 1999. Seção 1, p. 19. Republicada em 14 dez. 1999, Seção 1, p. 58. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/

SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Comissão Nacional de Política Indigenista. **Estatuto dos Povos Indígenas**. Brasília: MJ/CNPI, 2009. Disponível em: <[http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/pdf/Estatuto-do-Indio\\_CNPI/Estatuto\\_Povos\\_Indigenas-Proposta\\_CNPI-2009.pdf](http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/pdf/Estatuto-do-Indio_CNPI/Estatuto_Povos_Indigenas-Proposta_CNPI-2009.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CUNHA, Manuela (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FERREIRA, Mariana K. Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Da Silva, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Brasília-DF: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MAHMÍAS, Marcela. **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa em Educação Popular: Epistemologia do Sul. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www>>.

seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16999>. Acesso em: 1 maio 2017.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil, Educação Popular e Educação de Adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. Educação Popular – Dialogando com Redes Latino-Americanas (2002-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação Popular: refundamentação e vigência no discurso latino-americano**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 49, dez. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621999000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200006)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



## Capítulo VIII

# EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE PERGUNTAS FORTES E RESPOSTAS FRACAS

*Patrícia Fernanda da Costa Santos*

*Timothy Denis Ireland*

### 1 Introdução

Na década de 1990, a América Latina vivenciou transformações econômicas, políticas e sociais significativas: governos democraticamente eleitos em países que há anos eram submetidos a regimes ditatoriais; predomínio e consolidação, na maioria dos países da região, de políticas econômicas neoliberais, as quais aprofundaram processos históricos de desigualdade social. Contraindo-se a esse modelo de desenvolvimento, atores e movimentos sociais, que emergiram nas lutas democráticas nos anos 80, construíram novas formas de fazer política, questionando as estruturas de poder que negaram e negam direitos humanos e sociais à maioria da população do referido continente.

Sobre esse contexto, Rossel (2010) destaca que a exclusão, a injustiça, a violência e a corrupção que o caracterizam devem ser compreendidos como consequência de políticas “anti crises”, implementadas pelos Estados, para salvar o modelo neoliberal, sendo as classes mais favorecidas as grandes beneficiárias dessa nefasta política econômica.

No âmbito de uma conjuntura de aprofundamento de processos históricos de desigualdade social no contexto da América Latina, governos

de caráter democrático-popular ascenderam e implementaram políticas públicas que promoveram distribuição de renda, reduzindo, assim, os índices de pobreza das populações. Além disso, ampliaram o acesso à educação, à saúde, à moradia e ao emprego.

O Brasil também vivenciou esse momento de mudanças e avanços, marcadamente nos últimos treze anos, quando o país foi governado pelo Partido dos Trabalhadores. Inconformados com sucessivas derrotas eleitorais, os setores conservadores da nossa sociedade uniram-se e promoveram um golpe parlamentar, que resultou no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Salientamos que esse cenário de retrocesso vem se consolidando também em outros países latino-americanos, cujos governos representam um projeto soberano e autônomo de nação, comprometido com a igualdade e justiça sociais.

Evidentemente, o momento vivido, para todos que lutam por uma sociedade mais justa bem como fraterna, é de incertezas e, ao mesmo tempo, propício a movimentos de resistência. Eles são imprescindíveis, sobretudo, quando percebemos que a destituição de uma presidenta eleita pelo voto popular, sem base constitucional, gerou as condições necessárias para que fosse implementado um conjunto de medidas e reformas propostas que lesam a classe trabalhadora, anulando conquistas sociais e políticas construídas nos quase trinta anos da nossa recente democracia.

A dimensão do retrocesso é claramente evidenciada na Proposta de Emenda Constitucional 241/55, que propõe o congelamento por vinte anos dos investimentos em saúde, educação e assistência. Os objetivos dessa política agressiva de ajuste fiscal se coadunam com a perspectiva de agentes do mercado financeiro e de instituições multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, defensores da redução dos espaços de atuação e intervenção do Estado. Para tanto, contam com o amplo apoio da grande mídia, de grupos do parlamento, de setores da justiça e do empresariado no nosso País.

Os acontecimentos aos quais nos referimos mostram-se ainda mais preocupantes se levarmos em conta o crescimento, em âmbito mundial, de discursos que promovem o ódio e a intolerância, estimulando atitudes xenófobas, misóginas e homofóbicas. No Brasil, inclusive, vemos com inquietude a difusão de ideias extremamente reacionárias, com viés fascista. Lembremos, por exemplo, a defesa do Projeto Escola sem Partido, que

propaga, na educação, ideias discriminatórias e preconceituosas; o Estatuto da Família (PL 6.583/2013) que determina como família a união formada, exclusivamente, por homens e mulheres, excluindo, portanto, outras configurações como a união homoafetiva.

Tendo em vista esse contexto que se contrapõe à democracia, à liberdade, ao pluralismo e à justiça, consideramos imprescindível que os sujeitos envolvidos com uma prática educativa transformadora e, portanto, construtora de cidadania, promovam e reafirmem o diálogo entre educação popular (EP), educação de jovens e adultos (EJA) e políticas públicas. Isso porque, estabelecendo o elo entre os referidos temas, traremos à tona os princípios e compromissos de uma educação que, comprometida com os interesses e demandas das camadas excluídas e marginalizadas da população, constrói-se como uma prática libertadora.

Em tempos de incertezas, temores e resistências, essa educação popular e seus eixos norteadores se constituem como um norte, uma resposta forte para as políticas públicas e, em especial, as que são destinadas aos sujeitos da EJA.

É com essa compreensão que almejamos, no presente capítulo, discutir as inter-relações entre os temas expostos, em diferentes momentos da nossa história, marcados por distintos projetos de sociedade e educação. Imbuídos desse objetivo, discutiremos concepções e temáticas relacionadas às questões que anunciamos. Por fim, ressaltamos que, com a construção deste capítulo, procuraremos evidenciar debates realizados durante o curso da disciplina Seminários em Educação Popular, ministrada pelo professor Dr. Afonso Scocuglia, no segundo semestre de 2015. Nesse processo, buscaremos realizar uma articulação entre os conteúdos enfocados e o objeto de pesquisa do nosso doutoramento.

## **2 Iniciando o diálogo: educação, Estado e sociedade civil**

A realidade que anteriormente analisamos, suas contradições, dilemas e desafios dimensionam a urgência do debate sobre a qualidade de nossas democracias, sobre o papel do Estado na garantia dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais bem como sobre a responsabilidade da sociedade civil e, em particular, dos movimentos

sociais, frente a essa conjuntura (PONTUAL, 2006). Para tanto, o Estado não pode ser entendido como uma abstração, mas como construção por sujeitos e coletivos em um processo histórico de correlação de forças (PERONI, 2012).

Seguindo essa mirada, compreendemos a educação como um ato político que pode estar comprometida com a conservação ou a transformação da realidade social. Assim, o ato de educar é uma forma de intervenção no mundo que implica, dialeticamente, a reprodução da ideologia dominante tanto quanto seu desmascaramento (FREIRE, 1996, 2011).

Nessa perspectiva, entendemos a educação como fenômeno que acontece em diversos contextos, sofrendo influências das organizações econômica, social e cultural que marcam uma sociedade. No caso específico da sociedade brasileira, configura-se uma estrutura marcada por grandes desigualdades e processos de exclusão. Na conjuntura em questão, grupos e movimentos sociais, pontos de resistência das classes menos favorecidas, conseguem desenvolver estratégias de incidência no contexto das políticas públicas. Paiva (2003, p. 31), sobre a perspectiva dialética da educação, faz a seguinte afirmação:

Esta estreita vinculação do movimento educativo com a sociedade como um todo coloca o problema crucial dos limites e das possibilidades da educação como instrumento de conservação e de mudança social. Que o sistema educacional estabelecido cumpre uma função relevante de conservação social é algo que não se põe em dúvida; [...] Entretanto, reconhece-se que a educação pode também servir aos objetivos de mudança social, tanto àqueles relativos a mudanças dentro das estruturas vigentes, quanto à própria mudança de estruturas numa nação.

A autora ressalta que a educação constitui um poder na sociedade e este pode estar a serviço da conservação social ou pode contribuir, também, para sua ruptura. Corroborando com os estudos de Paiva (2003), destacamos no contexto brasileiro, nos últimos trinta anos, a proliferação de práticas participativas nos espaços públicos que provocaram uma necessária redefinição das relações entre Estado e sociedade civil. Essas práticas de participação cidadã têm dado uma significativa contribuição na constituição de novas esferas públicas democráticas e na promoção de um processo progressivo de publicização do Estado e de desestatização da sociedade.

Sobre essa relação complexa e contraditória entre Estado e sociedade civil, citamos Gadotti e Torres (1994, p. 330):

El Estado, entonces, se entiende como una instancia mediadora entre la sociedad civil y la sociedad política. En él se expresan e reproducen las contradicciones y diversidades que existen en la sociedad. El Estado no se lee como un mero instrumento de dominación de una clase por otra ni tampoco su transformación implica la toma por “asalto” del mismo.

Ressaltamos, ainda, que tais práticas, desenvolvidas, sobretudo no âmbito dos espaços de poder local, buscam a superação de uma visão da relação Estado e sociedade civil como polaridades absolutas em favor de uma compreensão mais dinâmica de relações de interdependência combinadas com o reconhecimento da especificidade e autonomia de cada ator (PONTUAL, 2006). O Movimento Nacional dos Fóruns Estaduais de EJA (MNFEJA) e sua militância em defesa da EJA como política pública de Estado se constituem como exemplos desse processo. No mesmo sentido, destacamos o movimento de elaboração do Plano Nacional de Educação (2014/2024), através da Conferência Nacional de Educação (CONAE).

A natureza política dos temas em evidência exige aprofundamento de dois conceitos fundamentais para este estudo: Estado e sociedade civil. Apesar de não ter, explicitamente, exposto uma teoria sobre o Estado em seus inscritos, Gramsci (1991) defende que um estado é democrático à medida que movimentos da sociedade civil são devidamente representados e os direitos dos cidadãos garantidos. Para o autor, o contínuo desrespeito aos direitos sociais, civis e políticos da população desfavorecida representa a fragilidade da estrutura democrática de países em desenvolvimento. Nos tempos atuais, isso vem ocorrendo no Brasil neste período pós-impeachment, como já explicitamos anteriormente.

Em consonância com Gramsci, Sola (1999) argumenta que Estado e sociedade civil, em sua relação dialética, são *locus* privilegiados, onde predominam determinadas configurações de atores, integrados por diferentes instâncias decisórias, nas quais se observam diferentes estratégias para definir/alterar o processo de formação das políticas públicas.

Daí que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das políticas públicas se constituem em processos que são campos de disputa política nos quais a atuação da sociedade civil tem papel fundamental na garantia de que as ações propostas sejam pensadas a partir da realidade e necessidade dos sujeitos, seus beneficiários diretos, como também no monitoramento da oferta desses serviços. Nesse processo, garantir a inserção dos representantes de diversos grupos sociais nas instâncias decisórias é condição fundamental para constituição de um Estado democrático.

A discussão que até aqui realizamos defende a interligação entre esses dois campos, Estado e sociedade civil, que interagem e sofrem influências culturais, sociais e políticas dos grupos dominantes. Em se tratando do campo específico da EJA, conforme já anunciado, as lutas da sociedade civil e sua incidência nas políticas públicas têm apresentado relevo nas duas últimas décadas, através do MNFEJA.

De acordo com Silva (2005), esse fenômeno se constitui como um Novo Movimento Social (NMS), que vem incidindo nas políticas públicas para EJA nos estados (URPIA, 2009) e no contexto nacional. Os estudos de Silva (2005) apontam para o fato de que o fenômeno em destaque adquire a característica de novo movimento social por ser um produto da ação humana, situado em todos os estados brasileiros, contemplando dinâmicas diferenciadas, tendo como eixo norteador a EJA, suas lutas e diversidade, com abrangência em espaços formais e não formais da educação.

Consolidando a ideia apresentada e em consonância com a concepção teórica de Gramsci sobre a sociedade civil, os estudos de Gohn (2000) assinalam que:

[...] os movimentos sociais são elementos novos dentro de uma nova ordem que estaria se criando. Eles reivindicam seu reconhecimento como interlocutores válidos, atuam na esfera pública e privada. Objetivam a interferência em políticas do Estado e em hábitos e valores da sociedade, articulando-se em torno de objetivos concretos. O que é novo é o paradigma da ação, que tem caráter eminentemente político. Os valores defendidos pelos movimentos em si não contêm nada de novo, pois eles se referem aos princípios e exigências morais acerca da dignidade e da autonomia da pessoa, da integridade

das condições físicas da vida, da igualdade e participação e de formas pacíficas e solidárias de organização social (OFFE, 1988, apud GOHN, 2000, p. 167).

A título de exemplificação do referido papel desempenhado pela sociedade civil, citamos o MNFEJA, uma ação contra-hegemônica da sociedade, que teve início na segunda metade da década de 1990, quando lideranças populares, professores da EJA, movimentos sociais, representantes de órgãos públicos (secretarias estaduais e municipais de educação), organizações não-governamentais, professores universitários, entre outros atores se mobilizaram para organizar um mapeamento sobre a situação da EJA no Brasil.

Essa sistematização constituir-se-ia como documento preparatório à V Conferência Internacional de Adultos (V CONFINTEA), evento realizado em 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha. Após duas décadas de existência, o MNFEJA está presente em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. No conjunto de suas lutas, destaca-se a defesa da EJA como política pública de Estado. Estudiosos da área entendem que “a experiência mais rica, todavia, na tessitura dessa teia, tem sido vivida nos movimentos internos do Brasil de 1996 para cá com a constituição dos Fóruns de EJA” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 12).

### **3 Articulando o diálogo: políticas públicas e demandas da sociedade**

Compreendemos as políticas públicas enquanto ações de governo que vêm de encontro a problemas sociais, econômicos, ambientais, entre outros, demandadas pela população e alcançadas pela atividade dos órgãos públicos. Nessa perspectiva, essas ações são produto de um enredado processo de pressão política exercida por grupos da sociedade civil, bem organizados e influentes politicamente, e das predisposições do governo em se sensibilizar acerca dessas pressões (MENDES et al. 2010). Nessa tessitura, nos estudos de Souza (2006, p. 26), as políticas públicas podem ser compreendidas como:

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação [...] e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações [...]. A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

A referida autora traz em seu conceito uma perspectiva que não dimensiona o papel da sociedade civil nessa luta de forças, o qual deve caracterizar a construção das políticas públicas, como bem coloca Fávero (2011, p. 29, grifo nosso):

Normalmente, políticas públicas são compreendidas como ações realizadas pelo Estado através de mecanismos diversos que podem variar desde planos, programas e projetos, até incentivos ou inibições. Desta perspectiva, o que melhor expressa esses mecanismos é o aparato jurídico, representado por leis e normas. **É mais correto, no entanto, entender políticas públicas como uma junção das iniciativas do Estado ou melhor, da sociedade política com as ações e pressões da sociedade civil organizada, que se dirigem ao Estado para exigir a garantia de direitos ou implementá-los por meio de outras alternativas.** No caso das políticas de Educação de Jovens e Adultos, em particular, é muito importante ter em vista, simultânea ou comparativamente, essa dialética entre poderes, ou seja, entre a sociedade política e a sociedade civil organizada.

O pensamento de Fávero se coaduna com o propósito deste artigo, na medida em que apresenta a ação do Estado e o papel da sociedade civil organizada como elementos condicionantes no processo de construção das políticas públicas para EJA. Em se tratando do MNFEJA, por exemplo, no período de 2003 a 2015, mesmo com profundas divergências e críticas, a relação Estado e sociedade civil vinha sendo construída. Tínhamos, então, representação dos fóruns

em instâncias nacionais, como a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA).

As ideias do autor citado anteriormente estão em consonância com os estudos de Azevedo (2004) quando defende que a especificidade da política educacional implica considerar o momento histórico ou conjuntural, como também as forças sociais que podem influenciar na formulação ou na implementação das políticas ou dos programas, a partir de movimentos contra-hegemônicos de incidência política. Ela reforça esse argumento citando que:

A política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. A mesma se articula com o projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico ou em cada conjuntura. Esse projeto de sociedade é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até o Estado e a máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação (JOBERT E MULLER, 1987 apud AZEVEDO, 2004, p. 59-60).

Assim, as ações e políticas educacionais em geral, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade (PAIVA, 2003). Sobre esse aspecto, a autora afirma que no contexto brasileiro,

[...] elas determinaram, por exemplo, não somente o desencadeamento da luta pela ampliação das oportunidades educacionais, mas também o sentido desta luta: se ela se desenvolvia em torno da difusão do ensino elementar comum (como no período imediatamente posterior à Primeira Guerra Mundial), da reformulação dos sistemas educativos preexistentes (como na década dos 20) ou da promoção do ensino técnico-profissional (como no período imediatamente posterior à revolução de 30) (PAIVA, 2003, p. 29).

Ressaltamos, entretanto, que esse conjunto de ações e políticas de oferta da educação elementar para as camadas populares assim como as suas nuances nos diversos momentos históricos na sociedade brasileira emergiram também devido às reivindicações de grupos e movimentos sociais que lutavam por iniciativas que viessem a contemplar os anseios populares. Enfatizamos, assim, uma vez mais, o papel da sociedade civil nesse processo dialético de constituição das políticas públicas.

Nesse contexto, merecem destaque também a promoção de ações paralelas que preenchem lacunas deixadas pelo poder público. No tocante à EJA, por exemplo, no Brasil, foram muitas experiências de alfabetização que surgiram, ainda na segunda metade do século XX, alavancadas por grupos e movimentos populares, os quais propunham uma prática pedagógica calcada na vida concreta dos sujeitos aprendentes. Nessa perspectiva e comprometidos com a intenção de reduzir índices gritantes de analfabetismo, inspiravam-se nas ideias de Paulo Freire, cujas experiências educativas, desenvolvidas em estados do nordeste brasileiro (PE, RN e PB) destacavam-se no cenário nacional.

Desses movimentos de alfabetização de adultos surgiram ações e políticas educacionais que vão se constituir como diretrizes para as políticas públicas promovidas pelo Estado. Todavia, quando por ele ofertadas, as referidas iniciativas perdem a dimensão política e cultural na formação dos sujeitos, pois passam a servir também como estratégia de conformação à ordem vigente.

A despeito dessa tendência, no que tange à alfabetização de jovens e adultos, mesmo construídas a partir de parcerias da sociedade civil com universidades, governos municipais e estaduais, algumas ações educativas desenvolveram práticas pedagógicas transformadoras. São exemplos dessas experiências o Projeto Escola Zé Peão – Paraíba (SINTRICOM/UFPB) e o Projeto MOVA – São Paulo (Estado e organizações da sociedade civil) entre outras experiências de grande relevância no cenário brasileiro.

#### **4 Problematicando o diálogo: a EJA e a ampliação de direitos**

Inicialmente, no percurso conceitual a respeito da EJA, trazemos à tona os estudos de Paiva (2003), que conceitua a educação de adultos

como toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando o alcance da alfabetização e conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar. Ainda segundo a autora, em suas pesquisas sobre o analfabetismo no Brasil, até o final do Estado Novo, a educação dos adultos era tratada como educação popular, entendida como uma ação educativa para o povo. Perspectiva teórico-metodológica reducionista, visto que não reconhece os sujeitos, em sua diversidade, demandas próprias e contextos de vida.

Em meados da década de 1990, um novo conceito para educação de adultos começa a se substanciar, principalmente, a partir da Declaração de Jomtien na Tailândia, documento acordado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos com o objetivo central de atender às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Nesse documento, a alfabetização é apresentada como condição para aproveitar as oportunidades educativas que atendam às demandas básicas de aprendizagem, compreendida em sentido pleno, bem como contemplem as habilidades de aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser, perspectiva fundamentada no Relatório Delors.

A citada Conferência ainda inaugurou uma série de eventos que visaram mobilizar governos e movimentos sociais a implementarem e acompanharem ações, assim como políticas públicas, as quais assegurassem o direito à educação.

No conjunto dessas iniciativas que discutiam a educação em âmbito mundial, merece destaque a V CONFINTEA. Foi proclamado em seu fórum que se aprende ao longo da vida e não apenas nos espaços formais de educação. Confirma essa assertiva o seguinte trecho da Declaração de Hamburgo:

A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas. A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas

e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A aprendizagem de adultos inclui a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas (CONFITEA, 1998, p. 03).

Durante a realização do fórum da conferência em estudo, também foi relevante a realização de debates, os quais apontaram os eixos que norteariam a elaboração das políticas públicas destinadas às pessoas jovens e adultas. Preconizou-se, então: a associação entre educação e subsistência; o desenvolvimento pleno das capacidades pessoais; a possibilidade do educando seguir aprendendo. A tônica era que as políticas públicas implementadas pelos países signatários pudessem estar atreladas não apenas à satisfação das necessidades básicas dos educandos (em todas as etapas da vida), mas também ao contexto social e econômico das nações.

Nessa perspectiva, é significativa a afirmação de Scocuglia (2010, p. 17) que ressalta a necessidade de introdução de temas contemporâneos, dos desafios do mundo atual, nos processos formativos dos sujeitos da EJA:

A educação de jovens e adultos (EJA) tem recebido, nas últimas décadas, a atenção em todo mundo em função das mudanças sociais, dos caminhos da globalização e das mudanças nos processos de trabalho. As questões que perpassam a juventude, as necessidades da sociedade letrada e da informação, a relevância da diversidade cultural, inclusas as questões indígenas na América Latina, por exemplo, ganharam novas leituras e novas ênfases analíticas. Da mesma forma, o desenvolvimento sustentável e as dramáticas questões ambientais fizeram com que a EJA ganhasse novos contornos e novos olhares.

Enfaticamente, temos a defesa de uma educação que, segundo o mesmo autor, constrói-se “conforme o cotidiano, o imaginário, os interesses, conforme as condições de vida de seus praticantes – educando e educadores”

(SCOCUGLIA, 2006, p. 25 e 26). Dessa forma, estabelece-se um elo entre o ato de educar e a formação de sujeitos conscientes em relação à realidade em que vivem.

## **5 Educação popular, dialogando com uma prática transformadora**

A ampliação do conceito da EJA, proposta na década de 1990, é paralela à discussão sobre a refundamentação e reconceitualização da educação popular em suas teorias, conceitos, metodologias, estratégias de ação, materiais utilizados. Na oportunidade, também foram feitas reflexões sobre os limites e possibilidades da relação entre Estado e educação popular, em um período no qual ocorriam experiências de governos populares em alguns municípios brasileiros.

A existência de debates a respeito da educação popular, sua natureza política e pedagógica se faz presente, há décadas, no contexto educacional brasileiro, envolvendo amplos setores da sociedade civil. Engajados na construção de uma prática educativa que tinha compromisso com aqueles a quem direitos sociais foram historicamente negados, como o acesso à educação, recebiam grande influência do pensamento do educador Paulo Freire. Dessa forma, compreendiam o homem como um ser social, político e cultural. Mais ainda: no processo de educação, ele deveria ser levado a refletir sobre o mundo, lê-lo, tornando-se capaz de transformá-lo. Afinal, de acordo com Freire (2000, p. 33):

Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade

que tenho para não apenas falar da minha utopia, mas para participar das práticas com ela coerentes.

A perspectiva problematizadora e politizadora que caracteriza o ato de educar, como essas palavras explicitam, fundamentam uma educação, verdadeiramente popular, sendo esse último termo sinônimo de oprimido, ser a quem faltam as condições elementares para o exercício de sua cidadania.

Com base nesses princípios, a educação, se é popular, isto é, tendo como ponto de partida a realidade do oprimido, pode se tornar um instrumento importante nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade, rompendo com uma cultura do silêncio, imposta pela classe hegemônica.

Dessa forma, a educação popular, em um sentido freireano, tencionava contribuir para a mudança social revolucionária, aquela que poderia potencializar um novo tipo de educação que formasse sujeitos individuais e coletivos e que apostasse no protagonismo desses sujeitos como uma condição para o desenvolvimento de sua própria historicidade (GARCÉS, 2006).

Seguindo essa perspectiva, a EP é um processo de educação, cujo horizonte é a conscientização dos sujeitos quanto aos problemas da realidade brasileira e sua politização para transformar essa realidade em uma sociedade realmente democrática, compreendendo seus sujeitos como pessoas humanas e atores sociais nos processos de participação e decisões sobre as suas vidas, sobre os seus destinos e, mais ainda, sobre o destino da sociedade onde vivem e da cultura de que fazem parte e partilham.

Também imbuído do anseio por uma educação que promove transformações, Melo Neto (2004) defende ainda que a EP pode ser entendida como um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais pelo trabalho humano, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade. Para tanto, propõe uma metodologia (pedagogia) que incentive a participação e o empoderamento das pessoas, com conteúdos e técnicas de avaliação processual; fundamente-se em uma base política estimuladora de transformações sociais; oriente-se por desejos humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Para Brandão (2013), a EP é uma vocação da educação que, em seu todo e em suas múltiplas experiências do passado e do presente, também

se reveste de caráter político e transformador. E acrescenta que o que constitui a força de sua presença entre nós é a sua aposta na resistência a um modelo de sociedade injusto e excludente.

Essa educação popular, portanto, “emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (BRANDÃO, 2006, p. 75), cujo processo de mediação político-pedagógico possui, como horizonte, a “prática da liberdade”.

## **6 Considerações finais**

No âmbito das reflexões que realizamos neste artigo, procuramos destacar que, na sociedade brasileira, historicamente, houve a ausência de políticas públicas destinadas à educação. Em decorrência desse fato, milhares de jovens e adultos brasileiros não tiveram a sua escolaridade garantida. Dessa forma, o poder público lhes negou um direito não apenas social, mas, sobretudo, humano.

Diante dessa realidade, vários movimentos e atores sociais assumiram lutas para que esse direito fosse estendido a toda a população do nosso país. Além disso, mobilizaram-se e agiram para que fossem implantadas políticas, por parte do governo, as quais combatessem os elevados e vergonhosos índices de analfabetismo existentes no Brasil. Entretanto, apesar dos avanços conquistados, como a garantia constitucional do direito à educação, essa, ainda, não é efetivamente assegurada para todos e os seus processos de ensino e aprendizagem não têm a qualidade, também preconizada pela base legal vigente.

A constatação de que vivemos uma realidade marcada pela implementação de um modelo neoliberal predatório, o qual tem promovido a retirada das obrigações do Estado, no atendimento às demandas sociais básicas do nosso povo, traz-nos a certeza de que, no campo educacional, precisaremos assumir muitos combates e enfrentamentos. Isso se faz urgente porque lidamos com a necessidade de continuarmos defendendo a escola pública, gratuita e de qualidade, mais do que nunca ameaçada pela falta de investimentos do governo. Nesse sentido, pensemos nos impactos da PEC 241/55 nas políticas educacionais, nos anos seguintes.

A conjuntura nacional, portanto, é desafiante e, por isso mesmo, leva-nos a procurar respostas para novos e velhos dilemas da educação

brasileira: falta de financiamento público; fracasso escolar; baixa qualidade do ensino; desvalorização da atividade docente; índices de evasão e abandono elevados; altas taxas de analfabetismo. Em um cenário de crise, não podemos enxergar um horizonte de impossibilidades ou de respostas fracas para tantos problemas postos.

Devemos, pelo contrário, vislumbrar um futuro de alternativas e esperanças, tendo, como norte e sonho a convicção de que o ato de educar é um ato político, porque imbuído, como nos evidencia o pensamento freireano, de um sonho de homem e de sociedade. Sonho esse intrinsecamente comprometido com uma prática educativa que conscientiza, emancipa e liberta. Por ele guiados, acreditamos que o tempo é difícil, de muitos embates, mas propício à formulação de respostas fortes a tantos dilemas existentes.

## Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. Cinquenta e um anos depois. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEA), 5, 14-18 jul. 1997, Hamburgo, Alemanha. **Educação de Adultos**. Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. Brasília: UNESCO, 1998. (Edição Revisada).

DELORS, Jacques et al. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: MEC/UNESCO; São Paulo, SP: Editora Cortez, 1998.

DUARTE, Cláudia Costa. **Projeto Escola Zé Peão**: uma instância de formação de educadores de jovens e adultos. João Pessoa, 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. **Educação de Jovens e Adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2011. (Docência, v. 3).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. Educación popular en América Latina: crítica y perspectivas. In: GADOTTI, M; TORRES, C. A. (Orgs). **Educação popular – utopia latino-americana**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

GARCÉS D., Mário. Educação popular e movimentos sociais. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

GOHN, M. G. **Teorias dos novos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IRELAND, Timothy D. O direito de todos à educação: a incidência de instrumentos internacionais sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso;

PRESTES, Emília Trindade (Orgs). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular – enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2004.

MENDES, Ana Maria C. P. et al. Políticas públicas, desenvolvimento e as transformações do Estado brasileiro. In: SILVA, Christian Luiz da; SOUZA-LIMA, José Edmilson de (Orgs.). **Políticas públicas e indicadores para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Saraiva, 2010.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy D. (Orgs). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996 – 2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo. Loyola, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PONTUAL, Pedro. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

ROSSEL, Nélide Cespedes. Educación popular: reflexiones. In: **La Piragua – Revista Latinoamericana de Educación y Política**. Mirando hondo: reflexiones del estado de la Educación Popular, Panamá, n. 32, 2010. Disponível em: <<http://ceaal.org/images/stories/LaPiragua/la%20piragua%2032%20v.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2006.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos na história do tempo presente. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Trindade (Orgs). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos**: uma nova configuração em movimentos sociais. João Pessoa: Universitária, UFPB, 2005.

SOLA, Lourdes. Reformas do Estado para qual democracia? O lugar da política. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes (Orgs). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: ENAP; 1999. (Prismas).

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

URPIA, Maria de Fátima Mota. **Fórum EJA Bahia**: implicação na definição da política pública da educação de jovens e adultos. Salvador, 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania)–Universidade Católica do Salvador, Salvador 2009.



## Capítulo IX

# DA EDUCAÇÃO POPULAR À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

*Sílvia Karla Batista de Macena Martins dos Santos*

*Maria do Socorro Xavier Batista*

### 1 Introdução

Este texto tem como objetivo refletir sobre a relação entre a Educação Popular e a Educação do Campo e toma essa relação como marco fundamental da luta por uma educação para a transformação social a partir das lutas dos Movimentos Sociais do Campo.

O século XX foi marcado por grandes e rápidas transformações no Brasil e no mundo. Essas transformações, como em todo movimento histórico, são resultantes de disputas pelo poder entre diferentes classes e grupos e na sociedade, que buscam imprimir certa configuração ao Estado e seu papel na definição de políticas públicas.

A partir da década de 1920, as prioridades do país e o seu novo modelo de desenvolvimento, pautado, a partir de então, na hegemonia da burguesia industrial, passa a demandar uma nova proposta em relação ao campo educacional, como ressalta Saviani (2013, p. 193):

Parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram,

de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizadores do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica.

No entanto, por mais que as propostas do movimento renovador, com suas “bases psicológicas, filosóficas e políticas de renovação escolar”, pretendessem traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades, tais princípios eram vistos como instrumento de ação política, que continuava favorecendo a classe hegemônica, promovendo uma “modernização conservadora” (SAVIANI, 2013).

Com a modernização da sociedade houve uma demanda maior por mais escolarização em face do crescente número de analfabetos e defasados escolares existentes no país. É nesse momento de grandes transformações que tem início as primeiras iniciativas de Educação Popular, que surgem em função da realidade na qual os sujeitos precisariam ser instrumentalizados para contribuir para o desenvolvimento do país.

Em meados da década de 1940, o Brasil encontrava-se em trânsito para se tornar uma sociedade mais “aberta”. O modelo agrário-exportador passa a ser substituído pelo urbano-industrial e houve um relevante embate que entre as forças conservadoras e as progressistas naquele momento.

As forças progressistas eram compostas por um conjunto de Movimentos Sociais que, no campo e na cidade, buscavam construir uma alternativa popular ao projeto hegemônico. Essa alternativa tinha como base a problematização da situação concreta de opressão e exploração a que se encontrava submetida a maioria do povo brasileiro, buscando na participação política e na organização popular o caminho para superar essa situação.

A organização de Movimentos Sociais e a perspectiva de desenvolvimento nacional aliada à política populista, cujo apoio dos governantes se deu com o intuito de obter êxito eleitoral, uma vez que o voto estava condicionado à alfabetização, estimulou a mobilização dos grupos populares, por meio de campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos, direcionados não só para a população urbana, como

também para a população rural, buscando acesso à educação pública de qualidade.

Nesse contexto, a mobilização que toma forma, na primeira metade dos anos de 1960, assume um significado específico, cuja preocupação principal é com a participação política das massas e a tomada de consciência da realidade brasileira, assim como do meio em que estão inseridos. Desse modo, o termo Educação Popular ganha força, tornando-se sinônimo de uma educação contra-hegemônica, como destaca Saviani (2013, p. 317):

A expressão “educação popular” assume então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

Na perspectiva de confrontar a escola burguesa, a Educação Popular surge como necessária enquanto oportunizadora das condições intelectuais, que proporcionaria aos trabalhadores mais esclarecimento para o engajamento e a participação sociais. Dessa forma, o combate ao analfabetismo não deveria estar relacionado apenas ao ato de instruir, mas deveria ser uma ação conscientizadora que ganharia força com as lutas dos movimentos de educação de base.

A educação de base era entendida como o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo e de técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (BEISIEGEL, 1989, p. 14):

Nesta vertente, a proposta pedagógica da Educação Popular nega a educação tradicional da escola ofertada pelo sistema hegemônico capitalista, que se mantém preso à transmissão de um conjunto de conhecimentos disciplinados e conteúdos

descontextualizados, com significado limitado em relação à realidade dos educandos.

Recusando o assistencialismo e o sectarismo, Paulo Freire se destaca, ao assumir a educação como ato político de libertação dos oprimidos, e propõe uma educação que, tendo como base o diálogo, se constitua como um processo de problematização da realidade e de organização política em busca da superação dessa situação concreta.

A Educação Popular em seu histórico e enquanto projeto/prática de educação que surge das classes trabalhadoras tem assumido várias propostas, mas guarda como elemento comum a ideia de educação para a transformação como aponta Paludo (2012, p. 286):

A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação.

O processo de conquistas referente à educação estava relacionado às mobilizações populares que se ampliavam com as Ligas Camponesas lideradas por Francisco Julião; no entanto, com a tomada do poder pelos militares, um novo modelo político é implantado e tem como característica a tentativa de “controlar a questão agrária, por meio da violência e, com a implantação de seu modelo de desenvolvimento econômico para o campo, priorizou a agricultura capitalista em detrimento da agricultura camponesa” (FERNANDES, 1999, p. 33), que, de acordo com Fernandes e Molina (2004, p. 69), tinha como objetivo “[...] ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente [do agronegócio], para dar relevância somente ao caráter produtivista”, destacando o aumento da produção e fazendo campanha de uso de novas tecnologias.

Com as organizações sociais e os movimentos reprimidos pela ditadura militar, houve um avanço do “processo de modernização agrícola” no Brasil, nos anos de 1960 e 1970; enquanto os conflitos aumentam pela expansão da agricultura capitalista, os trabalhadores se encontram com suas demandas e propostas efetivas de reformas, tanto no que diz respeito à questão agrária, quanto no âmbito educacional em estado latente.

No final dos anos de 1970 e durante os anos 1980 surgem processos de luta e resistência política. Os Movimentos Sociais de todo país iniciaram uma ofensiva, tentando articular a luta contra a ditadura militar e por uma perspectiva democrática de país. Segundo Caldart (2004), foi o momento quando “novos sujeitos sociais coletivos se constituíram”, na luta pela redemocratização e anunciando o aparecimento de um novo tipo de expressão dos trabalhadores.

A partir do processo de redemocratização e com a consequente efervescência de movimentos e organizações sociais na luta pelos direitos de cidadania, emerge, no seio da sociedade civil, por meio dos movimentos populares, a perspectiva de uma proposta educativa, inspirada na concepção libertadora proposta por Paulo Freire, que defendia a conscientização e a autonomia popular, como ressalta Caldart: “É a concretização da Pedagogia do Oprimido, talvez entre seus sujeitos mais legítimos” (CALDART, 2004, p. 28).

Nesse contexto, os Movimentos Sociais do Campo (MSC) foram ganhando força, experimentando, construindo e sugerindo um projeto de Educação Popular comprometido com a classe trabalhadora, uma educação ético-política e intelectual dessa classe, acontecendo em todos os espaços educativos, direcionada ao atendimento das necessidades e dos reais interesses das camadas populares.

A construção de uma educação do e para o campo pode ser compreendida no âmbito dos processos de luta e se reivindica ser transformada em políticas públicas para garantia de educação para as populações do campo, que garanta o acesso universal e que contemple as diferentes formas de vida, a diversidade na universalidade. Pois, a perspectiva de Educação do Campo é fruto da luta política e da organização popular em defesa de um direito básico que lhes é garantido pelo ordenamento jurídico, mas que não é efetivamente materializado na realidade social, que é o acesso à uma educação de qualidade em seu próprio espaço de moradia, considerando

e respeitando as especificidades dos povos do campo, a partir de políticas públicas e pelo reconhecimento dos direitos da população campesina à educação.

O projeto de nação defendido pelos Movimentos Sociais compreende que a Educação do Campo deve concorrer para fortalecer um projeto de país que se oponha ao projeto instituído pelas elites brasileiras, pois tem como prioridade o povo e a efetivação dos direitos sociais, defendendo a autonomia e a igualdade econômica, a diversidade cultural, a sustentabilidade ambiental e os direitos da pessoa humana.

Benjamim (2000, p. 12-13, grifo do autor), analisando a necessidade de um projeto popular para o Brasil, faz a seguinte afirmação:

Quando dizemos que *nosso projeto é popular*, queremos dizer que ele pretende organizar a sociedade em torno dos interesses, do potencial humano e dos valores dos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura, que, como vimos, são a imensa maioria. Só assim, a solidariedade, em vez do egoísmo, pode passar a ser o princípio organizador da nossa vida em comum.

A partir dessa perspectiva, as principais matrizes da educação desenvolvida pelos Movimentos Sociais, em parceria com outras organizações e sujeitos, retomam a Educação Popular, a fim de pensar sobre uma proposta educacional que corrobore com os anseios das populações campesinas.

## **2 Princípios teórico-metodológicos da educação popular presentes na educação do campo**

A história da educação do Brasil nos aponta que não houve investimento financeiro e nem diretrizes políticas e pedagógicas específicas que possibilitassem a institucionalização e manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis de ensino ou em todas as classes sociais e o campo não se constituiu como um espaço prioritário para ação institucionalizada do Estado; ao contrário, sempre foi tratado pelo poder público com políticas compensatórias, através de projetos, programas e

campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações que adaptavam o modelo de educação urbana ao meio rural.

A articulação entre as lutas pela terra e pela educação foi ganhando, cada vez mais, espaço no cenário político do país, a partir da década de 1980 e ao longo dos anos de 1990, quando os movimentos que buscavam uma educação digna para as populações do campo passaram a organizar vários encontros para discutir propostas educativas a serem assumidas nos espaços de luta pela reforma agrária. Esses encontros possibilitaram que os debates sobre a educação nos assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ganhassem uma dimensão maior que a projetada inicialmente, construindo um grande movimento nacional “Por uma Educação Básica do Campo”.

Nos anos seguintes, em 1998, foi formada a “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”, que se constituiu em uma articulação supraorganizacional e passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Um dos seus primeiros méritos foi a realização, em agosto do mesmo ano, da “I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”, que tinha como finalidade demarcar as opções políticas a que se vincula esse movimento, afirmando seus principais atores e bandeiras, esclarecendo que a luta pelo território e a luta pela educação encontram-se definitivamente articuladas.

Uma primeira demarcação importante desse movimento foi o resgate do seu sujeito histórico (o camponês) e a sua definição como um sujeito social específico, cujas especificidades, enquanto classe social, devem ser levadas em consideração.

O termo Educação do Campo passa a ter nova conotação. Caldart (2004, p. 10) afirma “ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”. E faz o seguinte acréscimo:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta, de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagógica) desde os interesses sociais, políticos, culturais de

um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (CALDART, 2004, p. 12).

Após a realização da I Conferência, o processo de inserção da Educação do Campo se fortaleceu na agenda política; além disso, com as mobilizações dos Movimentos Sociais do Campo e a articulação por uma Educação Básica do Campo, promoveram-se algumas conquistas que podem ser pontuadas, sendo uma das mais importantes a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação) (BRASIL, 2002). Mas, embora se defina como política, a Educação do Campo não deve perder seu vínculo de classe como afirma Caldart (2012, p. 263).

Ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da Questão agrária, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade.

As reivindicações dos movimentos encontravam respaldo jurídico no direito conquistado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) (BRASIL, 1996), um marco da inserção da Educação do Campo na política educacional, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar, o que amparou legalmente a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando, desde o Parecer CNE/CEB 36/2001 que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os

ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

O debate da Educação do Campo caminhou na perspectiva de construção de um projeto educacional que tenta respeitar a temporalidade, a cultura, o trabalho e o território do grupo em que está vinculada. Sendo assim, não é fechada ao mundo e nem acrítica a ele. É uma abertura crítica ao mundo e que disputa politicamente o projeto de futuro e não o oferece como caminho determinado. É uma perspectiva em que os sujeitos se encontram com seus pares em seus espaços educativos para, mais do que discutir como o mundo é, discutir qual será o próximo passo para fazê-lo como nós queremos, em um constante processo educativo.

Compreendemos que a Educação do Campo surge como uma proposta educativa emancipadora e contra-hegemônica, como destaca Batista (2009, p. 172):

A Educação do Campo está se constituindo num paradigma de educação que busca fazer-se presente nas políticas educacionais. Ela envolve uma concepção e uma prática de educação com fundamentos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos e uma proposta curricular que questiona e busca se diferenciar da educação hegemônica.

Essa perspectiva de educação afirma-se como novo modelo que tem suas bases na Educação Popular, especialmente voltada para as classes populares, que deve ocorrer tanto nos movimentos sociais, na comunidade, quanto na escola e é fundamentada nos princípios destacados por Batista (2009, p. 172):

A Educação do Campo busca proporcionar uma apropriação da educação e da escola pública pela comunidade escolar e do local onde ela se localiza. É um paradigma educativo

emancipatório, autônomo, solidário, crítico, cidadão inspirado no pensamento educacional marxista, socialista, na pedagogia do oprimido de Paulo Freire e nas experiências e na pedagogia do movimento.

Podemos falar em uma “Educação Popular do Campo”, uma vez que as concepções de ser humano, de mundo, conhecimento, história, educação e a dimensão política da educação defendida pela Educação do Campo são frutos dos acúmulos históricos dos movimentos sociais brasileiros, tendo como grande influência a sua prática em ações de Educação Popular.

Esse é um dos principais elementos que caracterizam a identidade da Educação do Campo no Brasil, como destaca Molina (2006, p. 10):

A especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza. A afirmação de que só há sentido no debate sobre Educação do Campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um Projeto de Nação, popular e revolucionário, é o chão inicial capaz de garantir o consenso dos que se reúnem em torno desta bandeira.

Na perspectiva da educação no contexto das lutas sociais, observamos que, no que se refere à população camponesa, o processo educativo parte da aquisição de uma identidade coletiva e a pedagogia se dá além da escola, organizada nos movimentos e na prática social.

A proposta de Educação do Campo baseia-se na valorização da aprendizagem (escolar, familiar e de luta), seja nos espaços da sala de aula, do acampamento ou assentamento, além das relações sociais (estabelecidas entre os estudantes, professores, grupos coletivos de produção etc.), mas, principalmente, das relações sociais desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços.

Dentre os MSC, podemos destacar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que deu visibilidade às questões referentes à necessidade de uma educação do e para o campo, ao exigirem do Estado iniciativas,

no que se refere à oferta de educação pública e da formação de profissionais qualificados para trabalharem nas escolas localizadas no meio rural.

As ações e propostas do MST discutem a prática educativa em duas frentes: a do cultivo às identidades política e pedagógica, de uma escola pública vinculada ao movimento social, além do fortalecimento da articulação por uma Educação Básica do Campo, que é considerado pelo movimento como uma das ferramentas de ampliação da luta pela universalização do direito à educação e à escola. De acordo com Souza (2009, p. 2), a preocupação do MST “se estende para a educação do campo e, desse modo, o Movimento assume uma formação pedagógica em que as pessoas que o constituem são seus principais sujeitos”.

A Educação do Campo cuja matriz reside nos princípios da Educação Popular deve opor-se ao sentido de educação rural pautada na imposição de um modelo educacional urbano e na conseqüente expropriação e exploração do camponês, pois a Educação Popular de base freireana traz em seu projeto educativo os princípios da formação humana, a valorização da realidade e dos saberes da experiência.

A prática de educação nos assentamentos e acampamentos, segundo consta no documento básico do MST, publicado em fevereiro de 1991, tem como princípios (os quais também podem ser vistos no Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001 (ITERRA, 2005):

- a) ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais;
- b) integrar a escola na organização do assentamento;
- c) formação integral e sadia da personalidade da criança;
- d) a prática da democracia como parte essencial do processo educativo;
- e) o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento;
- f) a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social;
- g) uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento.

Essa escola deve educar partindo da realidade do aluno; a relação professor-aluno deve ser horizontal, pois esses aprendem e ensinam juntos; a escola deve criar oportunidades para o desenvolvimento integral dos seus

educandos, fortalecendo valores do trabalho, da solidariedade e da responsabilidade.

Identificamos não apenas a existência de leis e regras, mas valores, princípios, concepções que norteiam as normas e orientações sociais, de modo que essas normas de relações sociais são desenvolvidas pela comunidade, uma vez que a proposta de educação para a população do campo, formulada pelos MSC, não se pauta nos valores considerados urbanos, mas em princípios pedagógicos e filosóficos próprios que estão definidos na coletânea de documentos contidos no Dossiê referenciado acima.

Silva (2006), ao analisar as matrizes da Educação do Campo, apresenta pelo menos três elementos da Educação Popular, a saber: a) a educação como formação humana; b) a educação como emancipação humana; e c) educação como ação cultural.

Ramos, Moreira e Santos (2004) enfatizam pelo menos seis princípios para a Educação do Campo que se relacionam com pressupostos políticos e pedagógicos da Educação Popular, quais sejam: a) o papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; b) a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; c) valorização dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; d) a escola vinculada à realidade dos sujeitos; e) a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; e f) a autonomia e a colaboração entre os sujeitos do campo.

Partiremos para a análise de três elementos básicos, a fim de fomentar o entendimento da relação entre a Educação Popular e a Educação do Campo, sendo eles: a) suas raízes filosóficas; b) os pressupostos pedagógicos; e c) a dimensão política.

### **3 As raízes filosóficas da educação popular presentes na educação do campo**

Em sua origem, os ideais e ações do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, em meados dos anos de 1950, influenciaram diretamente nas experiências de Educação Popular ocorridas no Brasil nos anos que se seguiram. As atuações do MCP promoveram a busca de interações entre diversos campos de saberes, da criação pessoal e coletiva e de ações sociais

através da relação entre as ciências, a filosofia, as ideologias, as artes e a educação, convergindo para o desenvolvimento das propostas de uma Educação Popular.

Nessa perspectiva, Brandão (2006) apresenta três grandes sentidos para a Educação Popular, os quais apresentam relação direta com a educação: I) como processo de produção dos saberes das comunidades populares; II) como democratização do saber escolar; e III) como “trabalho de libertação através da educação”.

Partindo de uma definição antropológica, os pontos apresentados por Brandão, leva-nos a olhar para o ser humano como ser histórico e inconcluso e consciente de sua inconclusão, pois, como afirma Paulo Freire (2003, p. 79): “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. Dessa forma, de acordo com Freire (1996), assumir-se enquanto ser histórico, significa reconhecer-se como ser histórico-social e,

Como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a outredade do não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (FREIRE, 1996, p.41).

Na Educação do Campo, a assunção desse pressuposto como elemento estruturador da sua prática educativa possibilita o entendimento de que o ser está no mundo e com o mundo, pois ele possui uma história própria, construindo uma temporalidade e uma espacialidade.

Nesse sentido Caldart (2004, p. 126), analisando a relação entre Educação do Campo e o processo de formação do sujeito, faz a seguinte afirmação:

Sem movimento não há ambiente educativo; sem movimento não há escola do campo em movimento. Por isso não se trata de construir modelos de escola ou de pedagogia, mas sim de desencadear processos movidos por valores e princípios, estes sim referências duradouras para o próprio movimento.

A Educação do Campo, assim como Freire, propõe o respeito aos saberes dos educandos, justamente pelo entendimento de que esses saberes são frutos do processo histórico de formação do ser.

Desse modo, em busca de uma educação para a transformação social, os princípios filosóficos difundidos pelos MSC vão além da consciência crítica, uma vez que passam da crítica para a ação organizada, pois a educação para a transformação social, por meio de uma Educação Popular, além da criticidade, está vinculada ao movimento social, com uma educação aberta para o mundo, aberta para o novo; de uma educação para a ação, para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões do indivíduo; educação com/para valores humanistas e socialistas, como um processo permanente de formação e transformação humanas.

#### **4 Os pressupostos pedagógicos da educação do campo e sua relação com a educação popular**

Além das influências filosóficas da Educação Popular, os pressupostos pedagógicos também se apresentam como grande referência na Educação do Campo, uma vez que orientam suas práticas educativas. Dentre os pressupostos pedagógicos, destacamos: o respeito à cultura e ao saber local e a necessidade do diálogo e da *práxis* no processo educativo.

Dentre os pressupostos pedagógicos da Educação Popular assumidos pela educação do campo, um dos mais significativos é o entendimento da cultura e do saber locais como elemento educativo. A defesa da cultura dos povos do campo no processo educativo opõe-se ao projeto hegemônico que pretende expulsá-los do campo ou submetê-los à lógica do capitalismo agrário. Para Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 12), “esta é uma lição importantíssima para o pensamento pedagógico: não esquecer dos sujeitos da ação educativa, dos seus processos formadores”, pois a cultura popular tem um caráter nitidamente político, já que, como ressalta Brandão (2002, p. 32), ela pode ser entendida como “uma cultura de classe: consciente, crítica, politicamente mobilizadora, capaz de transformar tanto os símbolos com que se representa e ao seu mundo, quanto sua própria realidade material”.

Na Educação do Campo, essa perspectiva é assumida, ressignificando o papel da educação na luta política dos sujeitos do campo, construindo

sua prática educativa no caminho do reconhecimento dos sujeitos do campo como portadores de direitos. Sobre isso, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 15) fazem, ainda, a seguinte afirmação:

Um traço aparece com destaque: a construção do direito do povo brasileiro do campo à educação, às letras, ao conhecimento, à cultura universal somente acontecerá vinculada à construção da pluralidade de direitos negados. Sobretudo, vinculada à realização do primeiro direito: a terra. Que é trabalho, vida e dignidade. Que é educação.

Diante disso, compreender a cultura como elemento educativo é uma posição política, de contestação do que foi socialmente instituído e tornou-se lógica hegemônica na sociedade.

Nesse sentido, a Educação do Campo traz, também como elemento estruturante de sua ação, o pressuposto da Educação Popular de que a educação é um dos elementos da luta política por uma sociedade justa, ética e sustentável.

Outra característica importante da Educação Popular e que é assumida pela Educação do Campo é o diálogo e a *práxis* como elementos estruturantes da prática educativa.

Nos processos educativos em que é predominante a “cultura do silêncio”, o diálogo é entendido como algo complicado, demorado ou desnecessário para o “aprendizado” das pessoas. No entanto, de acordo com Freire (1977) o diálogo é fundamental na prática educativa progressista, pois:

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria da existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para o outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se em uma relação antagônica (FREIRE, 1977, p. 43).

Negar o diálogo no processo ensino-aprendizagem é negar a possibilidade do encontro de sujeitos no processo educativo, que convirja para a interpretação da realidade e que não vise a “domesticação” dos educandos.

Na Educação do Campo, os princípios pedagógicos são elaborados para que os objetivos que levam à transformação social se tornem uma realidade. E, para isso, a comunidade precisa estar envolvida nas discussões, ajudando na prática dos princípios e tornando o diálogo como ponto de partida para uma educação como prática da liberdade, que, na Educação Popular, assim como na Educação do Campo, são necessariamente propostas educativas baseadas na *práxis*. Isso porque, como sujeito imerso em um mundo de relações com outros sujeitos e com o próprio mundo, reconhece-se a necessidade da ação-reflexão-ação como exigência intrínseca ao processo de libertação.

Refletir sobre a *práxis* na educação significa lutar contra a dicotomia das etapas entre o pensar e o fazer, reconhecendo que os sujeitos são capazes de construir o saber baseado em sua atividade, identificando problemas e resolvendo-os, a partir de uma compreensão crítica da realidade.

No que se refere aos princípios pedagógicos propostos pelo MST, retomamos a compreensão do trabalho como um princípio educativo, relacionando a teoria com a prática diária e refletindo sobre importância social do trabalho, reafirmando a importância da *práxis*.

A proposta curricular do MST se contrapõe à da educação tradicional e o currículo sugere a educação a partir da realidade próxima dos educandos e em seu desenvolvimento, proporcionar-lhes clareza para que percebam o significado dos conteúdos na prática cotidiana para, a partir do próprio contexto, avancem no conhecimento mais abrangente do mundo, pois os educandos precisam multiplicar seus conhecimentos na comunidade onde vivem, realizando sempre a *práxis*, o entrelaçamento da teoria com a prática.

Nesse contexto, compreendemos que os princípios filosóficos e pedagógicos estão interligados uns aos outros, já que os princípios filosóficos tratam da dimensão e das concepções gerais da pessoa humana, da visão de mundo, e os princípios pedagógicos tratam da dimensão de fazer e pensar a educação, concretizando os princípios filosóficos.

## **5 Dimensão política da educação como referência para a educação do campo**

Como terceira característica da Educação Popular que estrutura a Educação do Campo, temos a dimensão política, cujas interfaces tratam a educação como questionadora da ordem social e como processo de formação intelectual e política.

As questões políticas na prática educativa podem ser expressas de várias maneiras. Uma delas é a partir dos seus conteúdos e práticas, em que se constrói um processo de compreensão crítica do mundo e, conseqüentemente, o questionamento da ordem social.

Esse processo se dá na Educação Popular quando a prática é transformada em conteúdo e o educando passa a refletir sobre essa prática de modo a intervir no espaço em que ele vive.

A Educação Popular admite que compreender e transformar a realidade social são condições indispensáveis para a construção do conhecimento e assume o pólo oposto de uma educação compreendida como tradicional que atende aos interesses das classes dominantes.

De acordo com Freire, a educação (e o seu caráter político) possui um papel crucial na transformação social. Ele trata a própria educação como ato formador, diretivo e consciente de sua dimensão política, já que, para o autor, “é na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como vocação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação” (FREIRE, 1996, p. 110).

A questão fundamental para a educação libertadora é assumir-se como prática política e diretiva, pois a educação está imersa em um processo de luta política contra a ordem social que é injusta e insustentável. Essa luta política é encarada por Freire como manifestação da luta protagonizada na sociedade entre opressores e oprimidos.

Paulo Freire, inspirado por Marx, toma como referência a relação entre o explorador e o explorado e desenvolve um estudo com ênfase na relação entre o oprimido e o opressor, alertando para a importância da superação da situação de oprimido e da absorção da figura do opressor pelo oprimido, comumente não tomando como consciência a posição de explorado.

Essas relações de classe e, conseqüentemente, de exploração são vivenciadas de maneira mais explícita pelas populações camponesas.

Outra característica importante da dimensão política da Educação Popular que é assumida pela Educação do Campo é a compreensão da educação como um processo que associa a formação intelectual a uma formação política, buscando criar as condições para a participação popular no processo de transformação da sociedade, uma vez que o processo educativo não é um processo neutro, como afirma Freire (2006, p. 23):

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre a prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político.

Nesse sentido, considerando a natureza política da prática educativa, a Educação Popular defende a importância de o educando engajar-se no processo de sua libertação, assumindo-se como ser social e parte integrante e fundamental na sociedade. Diante disso, Freire (1996, p. 41) esclarece que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros, e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”.

A centralidade política e o tema da formação do sujeito histórico-político e seu papel na elaboração e consolidação de um projeto político de caráter emancipatório são assumidos pela Educação do Campo em virtude da sua diversidade de sujeitos sociais.

Para o movimento, o processo de formação intelectual deve ser acompanhado de uma rigorosa formação política que a ela se corresponda, servindo como elemento estruturador da formação humana, uma vez que emerge a necessidade histórico-política de construção de uma concepção de educação vinculada às particularidades socioculturais dos povos do campo, fortalecendo a identidade camponesa, promovendo uma formação

humana de caráter emancipador e, principalmente, objetivando a transformação da política agrária do país, a fim de garantir os direitos do sujeito do campo,

Diante disso, compreendemos que a proposta educativa da Educação do Campo está diretamente vinculada às dimensões político-críticas da Educação Popular, na perspectiva de construir, com os sujeitos de direito, um sujeito coletivo com a característica de Movimento Social e que contribua para o fortalecimento das lutas pelos direitos sociais dos povos do campo.

## Referências

ARROYO, Miguel G; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Formação continuada como mediação para inserir a educação do campo em assentamentos de reforma agrária.

**Caderno de Pesquisa:** Pensamento Educacional (Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP), Curitiba, PR, v. 4, n. 8, p. 169-190, jul.-dez. 2009. Disponível em: <[http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq8/10\\_formacao\\_continuada\\_cp8.pdf](http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/10_formacao_continuada_cp8.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2017.

BEISIEGEL, C. de R. **Política e Educação Popular:** a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1989.

BENJAMIN, César. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, 3).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: MERCADO DAS LETRAS, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto original publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 23/12/1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 1 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Despacho do Ministro em 12/03/2002, publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil em 13/03/2002, Seção 1, p. 11. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192)>. Acesso em: 1 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 1 maio 2017.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 5).

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo.** Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro:** formação e territorialização do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra - MST (1979- 1999). 1999. 316 f. Tese

(Doutorado em Geografia)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/tese\\_bmfernandes.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/tese_bmfernandes.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5). [Versão *on-line*] disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjNm-ye38fUAhUKk5AKHejOBh8QFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gepec.ufscar.br%2Fpublicacoes%2Flivros-e-colecoes%2Flivros-diversos%2Fcontribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf%2Fat\\_download%2Ffile&usq=AFQjCNHdqxi-55BkzWVEQt4ktXF9opmw&sig2=QU0CUiT04uAXqe4yuoDPHw](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjNm-ye38fUAhUKk5AKHejOBh8QFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gepec.ufscar.br%2Fpublicacoes%2Flivros-e-colecoes%2Flivros-diversos%2Fcontribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf%2Fat_download%2Ffile&usq=AFQjCNHdqxi-55BkzWVEQt4ktXF9opmw&sig2=QU0CUiT04uAXqe4yuoDPHw)>. Acesso em: 1 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977. (O Mundo Hoje, 24).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: PAZ E TERRA, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: CORTEZ, 2003. (Questões de Nossa Época).

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: CORTEZ, 2006.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. Setor de Educação do MST. In: Biblioteca Digital da

Questão Agrária Brasileira. Veranópolis, RS: ITERRA, 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/mst-caderno-da-educacao-nº-13-dossiê-mst-escola-documentos-e-estudos-19>>; <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(13\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(13).pdf)>. Acesso em: 1 maio 2017.

MOLINA, Mônica (Org.). **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PALUDO, Conceição. Educação popular. In: **Dicionário da Educação do Campo.** Organizado por Roseli Saete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RAMOS, Marise; MOREIRA, Telma; SANTOS, Clarice. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação média e Tecnológica/Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013. 4. ed. 472 p.

SILVA, Maria do Socorro. Da Raiz à Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica (Org.). **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

SOUZA, Francilane. Da luta pela terra à luta pela educação do campo. **Boletim DATALUTA.** Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, SP, n. 16, abr. 2009, 4 p. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/nera/boletimdataluta/boletim\\_data luta\\_04\\_2009.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/boletimdataluta/boletim_data luta_04_2009.pdf)>. Acesso em: ago. 2016.

## Capítulo X

# A MULTISSERIAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Luciélío Marinho da Costa*

*Maria do Socorro Xavier Batista*

### 1 Introdução

O presente texto tem por objetivo refletir sobre as classes multisseriadas no contexto das escolas do campo. As classes multisseriadas são caracterizadas pela formação de turmas com vários anos e, por conseguinte, com crianças com idades, estágios e processos cognitivos diferenciados, tornando essas classes complexas, em decorrência da diversidade que lhes é peculiar.

A multisseriação, apesar de concentrar-se em uma única sala, com um único professor e estudantes de vários anos do Ensino Fundamental, em geral, orienta o processo de ensino-aprendizagem e a organização do espaço e do tempo pela seriação, ocasionando um conjunto de problemas para estudantes e professores.

As dificuldades de professores se expressam na premência em atender ao mesmo tempo alunos de “diferentes níveis de aprendizagem”, levando-os a organizarem o processo de ensino fragmentado por série. No entanto, essa experiência proporciona vivenciar os limites e as possibilidades pelas quais passam os sujeitos do campo quanto ao seu processo de escolarização; também oportuniza a convivência dos estudantes com seus pares de diferentes idades e com processos de aprendizagem diferenciados, proporcionando entre eles trocas no aprender e ensinar.

## 2 As classes multisseriadas no contexto da escola do campo

As classes multisseriadas são caracterizadas pela oferta do ensino a estudantes com distintos níveis de aprendizagem e diferentes idades, geralmente aglutinados em salas de aula, sob a responsabilidade de uma professora ou professor, ocorrendo, principalmente, nas escolas do campo (SANTOS, 2016).

A definição desse tipo de organização, em geral, é guiada pelo princípio do custo/benefício, ou seja, os gestores municipais optam por essa estrutura, avaliando que não é racional, financeiramente, formar turmas por série para uma quantidade pequena de estudantes, uma vez que, nos espaços rurais, pela baixa densidade demográfica, geralmente, não tem um número de estudantes considerado “suficiente” para compor turmas únicas, submetendo as crianças às condições que comprometem a qualidade do ensino, inclusive, descumprindo a legislação que estipula a jornada diária de aulas nessas escolas. Além disso, requer um planejamento que busque equalizar os padrões educacionais, no que diz respeito ao espaço e ao tempo da sala de aula.

Ao discorrer sobre as classes multisseriadas, Batista (2013, p. 4) afirma que essa forma de organização do ensino faz parte da realidade educacional brasileira desde as primeiras iniciativas governamentais:

No Brasil o surgimento das classes multisseriadas se deu desde as primeiras iniciativas de educação escolar, uma vez que no início não havia a organização por série, mas tendo os conteúdos como princípio da organização das classes. As aulas régias instituídas em 1759, que foram implantadas após a saída dos jesuítas, pela reforma educacional dos Estudos Menores do Marquês de Pombal, ministro do Estado português, se organizava por conteúdo.

Nos lugarejos pouco habitados, crianças aprendiam a ler, escrever e contar com pessoas que podiam assumir o papel de professor. As classes multisseriadas foram oficialmente criadas no ano de 1987, por iniciativa do Governo Imperial, através da Lei Geral do Ensino, que instituiu as

escolas de primeiras letras, nas cidades, vilas e lugares mais populosos (ATTA, 2003).

No período republicano, especificamente, a partir da década de 1920, foram se popularizando os Grupos Escolares nas cidades de maior porte, organizados em salas de aulas formadas por séries, idade e níveis esperados de aprendizagem, geralmente separados por sexo (SANTOS; MOURA, 2010).

Tais instituições fundamentavam-se na classificação dos alunos por nível de conhecimento, agrupando-os em classes e/ou turmas supostamente consideradas “homogêneas”, adotando o ensino simultâneo, tendo implicações no controle e distribuição dos conteúdos e do tempo, na introdução de um sistema de avaliação. O ensino era organizado em edifícios escolares próprios, formados por várias salas de aula, tendo um professor em cada uma delas (SILVA, 2008), difundindo o modelo curricular seriado, sob a racionalização do trabalho pedagógico nas escolas.

Ao tratar da temática dos grupos escolares, Carvalho (2004, p. 68) assinala que a criação dessas instituições esteve intrinsecamente relacionada ao projeto educacional republicano, tendo como principal objetivo “esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios de influência europeia, tendo na escolarização do povo iletrado um de seus pilares”.

A criação e regulamentação dos grupos escolares na Paraíba remontam, respectivamente, aos anos de 1908 e 1911. Todavia, o processo de regulamentação foi consolidado a partir da reforma da educação, instaurada no ano de 1917, no governo de Camillo de Holanda, constituindo-se como novo modelo de organização do ensino primário (SILVA, 2009).

O modelo de grupo escolar foi concebido na reforma de 1917 como parte integrante do ensino elementar, podendo ser ministrado em escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares. Sobre o ensino elementar, Silva (2009, p. 42), afirma que “podia ser implantado no estado da Paraíba tanto em cidades como em vilas e povoados. Todavia, para que se criasse esse ensino, era imprescindível que cada localidade possibilitasse uma frequência escolar de, no mínimo, trinta alunos.

A Reforma da Instrução Primária do Estado da Paraíba apresentava uma classificação das escolas elementares, tendo a localização geográfica como parâmetro, sendo priorizados princípios como desenvolvimento

urbano, populacional e econômico. Nesses termos, as escolas das vilas e/ou povoações eram consideradas de terceira e quarta categorias, respectivamente.

Os grupos escolares, geralmente, eram construídos em localidades estratégicas, viabilizando a junção de escolas menores das proximidades, pois, como destaca Pinheiro (2002), esses grupos caracterizavam-se por ser uma nova forma de organização escolar, tendo como principal objetivo a aglutinação de várias escolas isoladas em um único prédio, preconizando a facilitação das organizações administrativa e técnica, fundamentadas na política de modernização do ensino.

Mesmo com a instituição e expansão dos Grupos Escolares tardiamente nas cidades de menor porte, nas comunidades rurais a educação escolar permaneceu acontecendo de forma precária, organizada em pequenos grupos escolares, geralmente sem as condições estruturais mínimas de funcionamento, nas casas de professores ou em quaisquer outros espaços improvisados, onde pudesse juntar um grupo de alunos formado por várias séries, atravessando décadas e, porque não dizer, séculos, sem ao menos serem objeto de crítica, nem tão pouco de políticas específicas para essa realidade, por parte dos governos. A esse respeito, Santos (2016, p. 876) faz a seguinte crítica:

Se nas cidades as turmas multisseriadas foram sendo extintas, nas áreas rurais elas foram toleradas e continuaram existindo. A baixa densidade demográfica das áreas rurais e sua dispersão populacional, a falta de uma infraestrutura de transporte (estradas, veículos) e de boas estradas que possibilitasse a reunião de alunos dispersos em distintas localidades rurais em um só prédio, tal qual se fez no meio urbano com a construção dos Grupos Escolares, entre outras, estão entre as razões que justificaram a permanência das turmas multisseriadas no meio rural durante boa parte do século XX, sem que qualquer questionamento fosse feito.

A partir da década de 1970, de maneira progressiva, aos municípios foi imposta a obrigação de assumir a responsabilidade da educação Fundamental, ampliando-se, especialmente, a partir da Constituição

Federal de 1988, conferindo a esses uma maior autonomia quanto à criação de seus sistemas de ensino, sobretudo, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF. Em consequência disso, a organização da educação dos municípios passou a ser gestada pelas Secretarias Municipais de Educação, caracterizadas por uma estrutura complexa e burocrática, formadas por diretores, supervisores, coordenadores, assessores pedagógicos.

A partir de então, os municípios começam a desenvolver políticas mais efetivas de educação, destacando-se, segundo Santos e Moura (2010, p. 43),

[...] a criação de novas escolas, a implementação de políticas de transporte estudantil e nucleação escolar e as ações de coordenação pedagógica que, pouco a pouco, vão instituir um maior controle e racionalização do trabalho pedagógico das escolas, entre as quais as escolas de classes multisseriadas.

Na realidade brasileira, a maioria das crianças e adolescentes que moram no campo, especialmente nos níveis da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estudam em escolas formadas por classes multisseriadas, como única opção de educação pública, ofertada pelo Estado, materializando-se como equipamento público, assegurando às populações do campo uma formação, de modo que possibilite o direito de acessar conhecimentos, historicamente produzidos e acumulados (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010).

Com relação aos alunos que chegam a se matricular nas escolas do campo, é mister destacar que os números oficiais de alunos matriculados nas escolas do campo nem sempre representam quantidade real, uma vez que ainda são compreendidas como aquelas situadas geograficamente no espaço rural, tendo como padrão de referência as delimitações geográficas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que faz a separação entre campo e cidade, sem levar em consideração, o critério da população a quem se destina a educação em questão que é voltada para a população do campo.

A identidade da escola do campo define-se pelos sujeitos que dela fazem parte, conforme consta do inciso II, do primeiro parágrafo do Art. 1º do Decreto 7.352/2010, a escola do campo é “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010), bem como pelo que é determinado no segundo parágrafo do mesmo artigo, rezando que “serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas às escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º”.

É importante destacar que, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a maioria dos alunos que moram no campo são transportados para estudar em escolas localizadas nos espaços delimitados como “urbanos”, pois esses níveis de ensino não são oferecidos em escolas no campo, com raras exceções, desta feita, sendo contabilizados como pertencentes às escolas urbanas. Mesmo a escola sendo considerada urbana, tendo os critérios do IBGE como referência, se o público for predominantemente do campo, em consonância com o que determina o Decreto 7.352/2010, esta deve ser considerada, também, como escola do campo, total ou parcial, dependendo do turno em que receba o público mencionado.

Pela resistência e luta dos movimentos sociais do campo, a escola do campo precisa permanecer nesse espaço como forma de garantir o direito das crianças de estudar próximo à sua moradia e pela função social que ocupa, necessitando passar por um processo de ressignificação da multisseriação.

Os movimentos sociais têm em comum a luta por mudanças sociais que decorrem das contradições que se evidenciam na sociedade em seus aspectos econômicos, políticos e culturais (COSTA, 2010). Os movimentos sociais do campo se articulam em torno de reivindicações, visando propor uma educação de qualidade específica para a realidade do homem que vive no e do campo, no sentido de que contribua para a constituição e afirmação da identidade camponesa, da valorização da vida no campo. Sua presença tem assumido relevante papel nas políticas para o setor, uma vez que, pressionando os governos, nas três esferas, vêm fortalecendo o cumprimento das determinações apresentadas propostas

nas Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo (BATISTA, 2007).

Pela falta de uma política de formação docente e de uma pedagogia orientada para as classes multisseriadas, para fugir das dificuldades inerentes à prática pedagógica em classes multisseriadas, os professores, quase sempre, de acordo com os gestores e coordenadores pedagógicos, direcionam a organização do trabalho pedagógico, predominantemente, pela divisão em séries, das mais variadas formas, a saber: na distribuição do tempo em séries, na organização do espaço da sala de aula, colocando um quadro para os alunos de cada série, na fusão de séries em um número menor e, desta forma, reduzindo e/ou adequando os conteúdos (ATTA, 2003). Quanto a essa problemática, Hage (2011, p. 4) faz a seguinte afirmação:

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas.

A multisseriação é uma forma de estruturação das escolas nos espaços rurais que ocorre em vários países de diferentes continentes, caracterizando-se como fenômeno global (JIMÉNEZ, 2014). Estudos realizados em classes multisseriadas em países como Uruguai Espanha, França, Portugal, Chile (JIMÉNEZ, 2014; CASAÑA, 2011) ressaltam que uma de suas particularidades diz respeito às diversidades didáticas nelas desenvolvidas, como destaca Casaña (2011, p. 72):

Una primera característica de los procesos singulares que allí es necesario desarrollar, pasa por la diversificación de actividades de enseñanza, con criterios de simultaneidad y complementariedad; abandonando las prácticas únicas, apoyadas en la fantasía de aprendizajes que les corresponden, sincronizadas y uniformizadas en sus mecanismos. Una segunda característica, derivada de la diversificación de actividades, refiere a la circulación de los saberes en un grupo multigrado. Una

circulación que supone abrir las formalidades de los grados escolares, para que los saberes fluyan de acuerdo a criterios epistémicos más que psicológicos, de acuerdo a las circunstancias más que a las formalidades.

Jiménez (2014) destaca que traços comuns em escolas rurais são as classes multisseriadas (multigraduación) e que, diante da diversidade de composição de alunos, idades, recursos e instalações, desenvolvem-se peculiaridades didáticas nos processos de ensino-aprendizagem que correspondem a tais especificidades e que exigem dos docentes um conjunto articulado de habilidades, destrezas e procedimentos para desenvolver metodologias adequadas que são definidas pelo autor como *didáctica multigrado*, a qual fugiria do padrão de perfil urbano, de seriação fragmentada, sugerindo uma metodologia participativa. Essa didáctica apresenta os seguintes elementos, conforme pontuados por Jimenez (2013, p. 32-33):

Cabe hablar entonces de una didáctica particular para estas aulas, del conocimiento de estrategias, métodos, herramientas... que rentabilicen educativamente las condiciones organizativas y estructurales de los centros rurales y se transformen en posibilidades para el desarrollo de su alumnado. En la actualidad, como decimos, la didáctica multigrado se manifiesta como una teoría para la enseñanza en escuelas rurales (independientemente de la existencia formal o no en los planes y guías de las instituciones de formación del profesorado).

Boix (2011, p. 16), por sua vez, aponta que uma das características mais destacadas da escola rural com classes multisseriadas [*multigrado*] é a sua diversidade, seja de estudantes, seja de práticas pedagógicas inclusivas, entre as quais o autor destaca:

adecuación del currículum para dar respuesta a la diversidad del alumnado; asunción del modelo cooperativo, que favorece el trabajo en grupo y en coordinación; asunción de cambios metodológicos, incorporando nuevas formas de adquisición

de aprendizajes centrados en el alumnado y apertura del centro al contexto inmediato.

Diante da diversidade do alunado Boix (2011, p. 1) propõe um ensino orientado para a autonomia de aprendizagem, assim, caracterizando-o:

Permite al alumnado valerse por si mismo de forma individual y en relación al grupo; de manera que se convierte en responsable de su aprendizaje y en no depender de la guía constante del maestro. El alumnado aprende a conocerse y tener iniciativa personal para autogestionar su aprendizaje y, además, toma conciencia de su próprio ritmo de aprendizaje en relación al tiempo y a los recursos que precisa para poder seguir avanzando en ese proceso de adquisición y asimilación del conocimiento; y, permite al maestro planificar el proceso de enseñanza aprendizaje basado en el trabajo independiente del alumnado de los ciclos medios y superiores para poder atender, si es necesario, a los niveles inferiores, con menos autonomía de aprendizaje y que requieren más tiempo su presencia e intervención pedagógica, por lo general.

No Brasil, parte considerável das dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam em classes multisseriadas para desenvolver sua prática pedagógica decorre da ausência de políticas públicas, considerando suas especificidades, de maneira que garantam um acompanhamento pedagógico adequado aos professores, de modo que tenham condições de desenvolver sua prática pedagógica, tendo como referência as problemáticas decorrentes do ensino em classes multisseriadas.

O único programa voltado para as classes multisseriadas foi o Programa Escola Ativa (BRASIL, 2008a). Trata-se de uma proposta de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. A Escola da Terra, por sua vez, criada pela Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013 (BRASIL, 2013), visa promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e de comunidades quilombolas.

O Programa dispõe de recurso materiais, tais como livros do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/Campo, bem como um conjunto de materiais pedagógicos, visando ao atendimento às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. Também são objetivos do Programa o apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e municípios, para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas, por meio de sua estratégia metodológica destinada às classes multisseriadas que foi trazida ao Brasil a partir da proposta desenvolvida na Colômbia, na década de 1970, *la Escuela Nueva*, sob a inspiração, portanto, da escola nova, voltada para atender as classes multisseriadas e sob o patrocínio do Banco Mundial.

No Brasil, desenvolvendo-se, principalmente, a partir do ano 1996, nos estados do Nordeste, através do FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola), inicialmente, financiado pelo Banco Mundial, tendo como objetivo “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo” (BRASIL, 2008a, p. 33).

A partir do ano 2007, encerradas as transações com o Banco Mundial, o Programa passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, financiado com recursos do Ministério da Educação – MEC. A partir do ano 2008, expandiu-se para todo o país, assumindo dimensão nacional, abrangendo a adesão de, aproximadamente, 3.100 municípios (D’AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012). O programa foi extinto no ano de 2012, sendo substituído pelo Programa Escola da Terra, no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, criado pela Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino (Brasil, 2013).

Somado aos citados fatores, os professores são pressionados pelos sistemas de ensino, através de encaminhamentos e orientações padronizados, impostos pelas secretarias de educação, definindo os horários do funcionamento das turmas, o planejamento, bem como os conteúdos que devem ser apresentados aos alunos, instituindo um controle e racionalização do trabalho pedagógico das escolas.

Como resultado de tal processo, o trabalho pedagógico do professor passa a ser periodicamente acompanhado e controlado pelos membros das secretarias de educação (SANTOS; MOURA, 2010), através de um

conjunto de estratégias, tais como encontros periódicos de planejamentos pedagógicos, bem como as emblemáticas visitas pedagógicas, reforçando as políticas educacionais de cunho liberal, fundadas na racionalidade técnica.

As aulas são padronizadas, tomando como referência critérios externos, sendo elaboradas a partir de conteúdos previamente definidos para cada série, na maioria dos casos, reproduzidas com base nos livros didáticos, desconsiderando critérios da realidade da sala de aula, quais sejam: faixa etária, nível de aprendizagem, bem como os ritmos individuais dos alunos, dificultando o estabelecimento de uma dinâmica própria e autônoma da prática pedagógica do professor.

Mesmo diante desse processo de controle externo, por parte das Secretarias de Educação, materializado nas figuras dos gestores, supervisores e/ou coordenadores pedagógicos, os professores das classes multisseriadas inovam em suas práticas pedagógicas, desenvolvendo experiências com criatividade acumuladas, para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries, no mesmo tempo e espaço, adotando um conjunto de estratégias de aprendizagem em face das especificidades de suas turmas (BARROS et al., 2010).

Ao se tratar da prática pedagógica em classes multisseriadas nas escolas do campo, é preciso considerar as especificidades inerentes a essa forma de organização do ensino que precisam ser discutidas com a profundidade devida nos processos de formação inicial e continuada do professor, pois, se assim não o for, pouco contribui-se para que os professores possam (re)pensar sua prática pedagógica na escola.

Em relação à formação continuada para professores, verifica-se que as Secretarias de Educação dos municípios não têm priorizado uma política de formação continuada específica para os professores que atuam em classes multisseriadas e, quando promovem, pautam-se por uma discussão ampla dos processos educacionais, deixando de contemplar, com profundidade, as problemáticas inerentes ao ensino em classes multisseriadas.

A ausência de uma formação continuada específica para os professores é considerada como um desafio a ser superado, de modo que favoreça a atividade docente, garantindo a efetividade do processo de ensino-aprendizagem aos alunos das classes multisseriadas; tal ausência resulta na falta de uma compreensão ampla dos processos de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas nas escolas do campo.

Como resultado, professores organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação de um grupo de estudantes, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, sendo imperativo a eles a elaboração de diferentes planos de aulas, específicos para cada série com as quais trabalham (HAGE, 2011).

Do ponto de vista legal, a organização das classes multisseriadas está respaldada no Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010) que versa sobre a responsabilidade dos entes federados quanto ao desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino. No inciso I do Art. 7º, concebe-se a “organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2010); todavia, a multisseriação entre níveis de ensino, como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é irregular, conforme determina a Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2008).

Além de correr o risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de alunos conforme considerada pelas Secretarias de Educação para o seu funcionamento, as escolas de classes multisseriadas são marginalizadas pela sociedade como responsáveis pelo ensino deficiente (SOUZA; SANTOS, 2007).

Verifica-se, também, que o imaginário negativo sobre as escolas multisseriadas se reflete em um contexto de negações e ausência de políticas públicas que atendam às necessidades de professores, alunos e gestores que atuam em classes multisseriadas, de modo que respeitem os tempos humanos. Arroyo (2010, p. 13), sugere alguns critérios de organização escolar, quais sejam:

Respeitar as vivências e saberes, os valores e modos de pensar o real e de pensar em si, de aprender a socializar-se nos convívios coletivos que não são diferentes por idades cronológicas, por anos de idade, mas que são próximos por temporalidades geracionais, pré-adolescentes, adolescentes, jovens ou adultos. O respeito à especificidade de cada tempo humano, de formação geracional como critério central da organização escolar.

No sentido evidenciado pelo citado autor, o respeito aos convívios de aprendizagens por tempos humanos ultrapassa a lógica da seriação e multisseriação. Trata-se de uma lógica do viver, do aprender humano, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, indentitários. O discurso pautado no fracasso escolar, especialmente das classes populares, evidencia a fragilidade e precarização da educação no Brasil.

É preciso desconstruir o imaginário negativo sobre as classes multisseriadas, pois concordamos com Souza e Santos (2007), ao afirmarem que estas constituem-se como uma proposta de produção de conhecimentos, pela especificidade de sua estrutura de organização e funcionamento, viabilizando a construção de relações sociais baseadas na tolerância e respeito ao diferente.

É urgente a superação do discurso negativo sobre a educação e a escola, fundamentado em padrões de referência, pautado em paradigmas de modernidade, cientificidade, conhecimento, produtividade, classificando e hierarquizando docentes e estudantes que constituem a escola pública (ARROYO, 2010).

De forma significativa, os citados padrões têm ganhado ressonância na produção e emergência de representações sociais negativas sobre as classes multisseriadas. Conforme assinalam Santos e Moura (2010, p. 40), um dos principais elementos que contribuem para a emergência dessas representações negativas e sua persistência se deve ao “processo de modernização educacional, fundado na lógica de expansão de um modelo seriado, homogeneizador, sustentado numa lógica positivista de conceber o currículo, que tem institucionalizado uma racionalização do trabalho pedagógico”.

É válido ressaltar que o discurso pautado na negatividade não se restringe, apenas, às classes multisseriadas. Verifica-se um discurso negativo sobre a educação brasileira, especialmente a pública. Evidencia-se considerável abandono e descrédito em relação aos educadores, estes, em sua maioria, desacreditados e, por muitas vezes, (quase) abandonados, a exemplo de escassas oportunidades de participar de atividades de formação continuada, da baixa qualificação e remuneração e, somado a isso, submetidos às precárias condições de trabalho (SCOCUGLIA, 2015).

A consequência de uma política educacional desigual se reflete nos dias de hoje, através de um ensino de má qualidade, do qual tem acesso

as camadas populares. A discriminação contra os alunos das classes populares é evidenciada, entre outros aspectos, nos resultados escolares insatisfatórios, transformando a educação escolarizada em um perverso e desigual instrumento de seleção social.

Os conhecimentos que são legitimados pela escola, quase sempre, divergem daqueles construídos por estudantes das classes populares. O fracasso escolar é justificado pela negação dos conhecimentos construídos e adquiridos na vida, não coadunando com os hegemônicos, validados pela instituição escola.

Como assinala Esteban (2009, p. 125), “estudantes das classes populares encontram na escola conhecimentos, exigências de resultados e expectativas de processos cognitivos diferentes dos que desenvolvem nos seus cotidianos”. Como evidenciado pela autora, parte dos estudantes das classes populares não consegue desenvolver as competências que os sistemas de ensino julgam necessários e, como consequência, produz-se um processo de exclusão social por via da não aquisição de conhecimentos hegemonicamente selecionados.

Os processos sociais de produção de desigualdades são resultados da racionalidade técnica que determina a organização da escola como um todo, interferindo nas definições sobre os conteúdos escolares, os procedimentos de ensino. Determina também os resultados que são válidos ou não, classificando e hierarquizando os estudantes numa lógica de desempenhos válidos.

Ao assumir um discurso unívoco da educação para toda a escola, assume também o papel de hierarquizar, ordenar e classificar os estudantes, produzindo desigualdades, exclusões a partir da não certificação dos conhecimentos não legitimados por ela, de modo que oficializa o fracasso escolar (ESTEBAN, 2009).

Crianças brasileiras, oriundas das camadas populares são privadas de uma escola que fale a sua linguagem, que transmita a sua cultura, que valorize a sua experiência de vida. Ao começarem suas atividades escolares, são expulsas do sistema educacional ou encontram-se na fileira dos repetentes. Segundo Freire (1992, p. 35),

As crianças brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas

da escola não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os repreve. É a estrutura da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades. Uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito.

Conforme assinala o autor, na forma como vem sendo conduzida a educação, ao longo de décadas, esta foi utilizada como instrumento de marginalização, fortalecida por mecanismos sutis que excluem, discrimina, selecionam e rotulam crianças e jovens das camadas populares, o que levou grandes massas das classes trabalhadoras ao conformismo e alienação, evidenciando no país uma educação elitista.

### **3 Considerações finais**

As classes multisseriadas apresentam especificidades, complexidades e apresentam limitações em seus processos de organização pedagógica, mas também apresentam potencialidades e possibilidades de desenvolver um processo educativo, em que a diversidade seja uma potencialidade, no sentido de considerar que a troca de experiências dos diversos estudantes com suas faixas etárias e saberes possa promover a participação e a criação de formas coletivas de apropriação do conhecimento.

Considerando o exposto, faz-se necessário repensar a organização secular da instituição escolar, caracterizada por tempos e espaços fragmentados, pela ideia de transmissão de conhecimentos prontos e acabados repassados por professores que desconsideram os saberes dos educandos, de suas realidades socioeconômicas e culturais, de seus modos de vida, de suas formas de organização, de suas culturas e formas de ver o mundo.

Repensar as escolas multisseriadas como um espaço no qual os professores e estudantes constroem e reconstróem seus saberes e suas práticas pedagógicas cotidianas é afirmar que existe uma pedagogia das escolas multisseriadas construída cotidianamente por aqueles que lá atuam,

pois, conforme Moura e Santos (2012, p. 78) ressaltam, “essa pedagogia parece-nos que dá conta de responder às singularidades da organização do trabalho pedagógico das classes multisseriadas”.

## Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). Apresentação. In: \_\_\_\_\_. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 15-19.

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. In.: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

ATTA, Dilza. Escola de Classe Multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM). **Escola de Classe Multisseriada**. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003.

BARROS, Oscar Ferreira et al. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In.: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 25-33.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JESINE, Edineide. **Educação popular e movimentos Sociais**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação escolar no campo: desafios e possibilidades nas classes multisseriadas. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 6.; SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 7., JORNADA DE GEOGRAFIA DAS ÁGUAS, 1., 2013, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2013.

BOIX, Roser. ¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. **Professorado** - Revista de currículum y formación del professorado, Universidad de Granada, Granada, España, v. 15, n. 2, p. 13-23, 2011. Disponible en: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43412>>. Acceso en: 10 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto original publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 23/12/1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Escola Ativa**: projeto base. Brasília: MEC/SECADI, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de abril de 2008b**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil em 29 abr. 2008, Seção 1, p. 25. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil em 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1. Brasília, DF: Poder Executivo, 4 nov. 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>>. Acesso em 26 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa** – Projeto Base. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra.** Publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil em 03/07/2013, nº 126, Seção 1, pág. 11. Brasília, DF: MEC/GM, 2 jun. 2013. Disponível em: <[http://www.lex.com.br/legis\\_24578830\\_PORTARIA\\_N\\_579\\_DE\\_2\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2013.aspx](http://www.lex.com.br/legis_24578830_PORTARIA_N_579_DE_2_DE_JULHO_DE_2013.aspx)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CARVALHO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil: séculos XVI-XVIII.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191. v. 1.

CASAÑA, Limber Elbio Santos. Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. **Professorado** - Revista de currículum y formación del profesorado, Universidad de Granada, Granada, España, v. 15, n. 2, p. 71-91, 2011. Disponible en: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43434>>. Acceso en: 10 nov. 2016.

COSTA, Luciélío M. da. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB:** desafios e possibilidades para a educação do campo. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2010.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Escola Ativa. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 315-326.

ESTEBAN, Maria Teresa. Breves notas sobre um pensamento fecundo. In: FREITAS, Ana Lúcia de. (Org.). **Contra o Desperdício da Experiência:** Revisitando a Pedagogia do Conflito. Porto Alegre, RS: Redes Editora, 2009. p. 123-142.

FREIRE, Paulo. **Estado e educação popular na América latina.** Campinas/SP: Paz e Terra, 1992.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

JIMÉNEZ, Antonio Bustos. El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. **Investigación en la Escuela**, Revista Internacional de Investigación e Innovación Escolar, Sevilla, España, n. 79, p. 31-41, 2013. Disponible en: <<http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/1060-el-espacio-y-el-tiempo-en-la-escuela-rural>>. Acceso en: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. **Innovación educativa**, Revista de la Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España, n. 24, p. 119-131, 2014. Disponible en: <<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1994>>. Acceso en: 10 nov. 2016.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, AL, v. 4, n. 7, jan./jul., 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da Era das cadeiras isoladas à Era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SANTOS, Fábio Josué dos. Números Esquecidos, Realidade Invisível: uma geografia internacional das escolas multisseriadas. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE - EPEN, 22., 2016, Teresina, PI. **Anais...** Teresina-PI: UFPI, 2016. p. 873-890. Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/10k6wzr0odnsxus/ebook%202.pdf?dl=0>>. Acessado em 24 de outubro de 2016.

SANTOS, Fábio Josué dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.

In.: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-47.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 6. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2015.

SILVA, Vívica de Melo. Rompendo o silêncio: em busca da memória de professores de um grupo escolar na Paraíba. In: MACHADO, Charlinton José dos Santos et al. (Orgs.). **Do silêncio à voz: pesquisa em história oral e memória**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 29-40.

\_\_\_\_\_. **Grupo escolar Sólon de Lucena: um novo modelo de escolarização primária para a cidade de Campina Grande-PB (1924-1937)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do campo: a prática do professor em classe multisseriadas. Revista Diálogo Educacional, Universidade católica do paraná – PUCPR, Curitiba, PR, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1584&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

## Capítulo XI

# A DIVERSIDADE DOS POVOS DO CAMPO NA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFERSA: CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

*Linconly Jesus Alencar Pereira*

*Maria do Socorro Xavier Batista*

### 1 Introdução

Este texto tem como objetivo elucidar a diversidade dos povos do campo do semiárido potiguar presentes no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), localizada no município de Mossoró-RN. Nessa perspectiva, traçamos o perfil sócio-político-cultural dos/as discentes que compõem a LEDOC/UFERSA, na tentativa de compreender as especificidades dos diferentes territórios do semiárido em que estamos inseridos.

O semiárido é um espaço que abrange uma área de 980.133,079 mil quilômetros quadrados, onde vivem cerca de 22 milhões de pessoas, representando 46% da população nordestina e 13% do povo brasileiro. É um território que abrange todos os estados da região Nordeste (Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia) e, ainda, parte da região norte de Minas Gerais e Espírito Santo.

De acordo com a delimitação atual, o semiárido brasileiro abrange 1.133 municípios, com uma área de 969.589,4 km<sup>2</sup>, correspondente a quase 90% da região Nordeste.

Essa região tem características e diversidades geográficas, sociais, econômicas e culturais próprias, destacando-se entre seus aspectos mais peculiares os fatores climáticos, cujo atributo principal é a insuficiência e a irregularidade das chuvas, como destaca Ab'Sáber (2003, p. 85).

A região é caracterizada pela insuficiência e irregularidade de chuvas, com médias anuais que variam entre 268 e 800 mm, com altas temperaturas e elevadas taxas de evapotranspiração que se refletem na elaboração da paisagem. São características hidrológicas relacionadas ao clima semiárido regional ser “muito quente e sazonalmente seco, que projeta derivadas radicais para o mundo das águas, o mundo orgânico das caatingas e o mundo socioeconômico dos viventes dos sertões” (AB'SÁBER, 2003, p. 85).

Essa preocupação com as questões climáticas obscureceu, ao longo da formação social brasileira, as questões de ordem estrutural do modelo de economia fundado na concentração de riquezas, de terras e da exploração do trabalho das populações, especialmente as camponesas, que gerava o cativo da terra, com relações de poder político que controlam e exploram os recursos e as populações da região. O poder dos donos e o coronelismo também negaram o acesso à terra e aos meios de produção aos diferentes povos que habitam essa imensa região e suas diversidades de cultura e modos de vida.

Os processos históricos e educacionais instituídos para os povos do campo e, conseqüentemente, do semiárido, foram estruturados no seio das contradições, no confronto de forças antagônicas, imposto desde a colonização. Esta, além disso, implantou o imperativo da cultura dominante branca, masculina, eurocêntrica, heterossexual, cristã e urbanocêntrica. Teceram-se as relações de poder estabelecidas pelos sistemas de opressão, possibilitando diretamente o conflito com a história e as culturas dos colonizados que nascem, vivem, lutam e morrem dentro desse grande território conflituoso.

Conseguimos, à luz de Malvezzi (2007), Lima (2011) e Lopes (2014), visualizar que o semiárido brasileiro é um território composto não apenas de clima, vegetação, solo, sol ou água, mas também de povos,

cultura rica em música, festa, arte, religião, política, história, enfim, diz respeito aos diferentes sujeitos, com seus modos de ser/viver, envolvidos nesses processos sociais – e jamais podemos discutir/refletir sobre educação, compreendendo-os apenas por um ângulo.

O semiárido potiguar corresponde a 92,97% do território do estado do Rio Grande do Norte, segundo a Sinopse do Censo Demográfico para o Semiárido Brasileiro (MEDEIROS, 2012, p. 30). Essa região também apresenta características exóticas, não sendo apenas classificada pelo índice de média anual de precipitação inferior a 800 milímetros ou pelo índice de aridez de até 0,5. O risco de seca é, na grande maioria dos anos, superior a 60%, sendo que essas características se estendem do sertão até o litoral.

Falamos então de uma realidade de 88,02% dos municípios do estado do Rio Grande do Norte, ou seja, 147 municípios estão dentro desse território. Não obstante esse clima, essa região é rica em biodiversidade com o bioma caatinga, abrangendo 55% da população com uma riqueza em diversidade de povos, de culturas, de modos de vida e de produção. Esses dados nos tencionam à desconstrução da imagem negativa do semiárido, ainda tão presente no ideário coletivo dessas populações e que nos remete ao atraso, o qual apenas persiste nas desigualdades sociais, na fome e na miséria.

Lima (2011) nos ajuda a compreender que os principais problemas do semiárido não são apenas decorrentes das condições climáticas e ambientais, mas relacionam-se diretamente com os processos sociais e políticos. Como exemplo, citamos a exploração de terras e a degradação ambiental que, desde o processo de colonização, assola o Nordeste brasileiro.

Na colonização do Nordeste brasileiro, intensificou-se a criação de gado, a partir da posse de grandes extensões de terras. A água potável também sempre esteve no controle de um pequeno número de políticos e de latifundiários, impulsionando a dependência e alimentando, constantemente, a indústria da seca. Nesse modelo de controle e dominação por parte de um pequeno número de políticos, estabeleceu-se uma base secular de clientelismo, paternalismo e comodismo em todo o território nordestino e, em particular, no semiárido potiguar, reforçando uma visão estereotipada dessa região e contribuindo diretamente para o esvaziamento do campo.

Essa visão de atraso, pobreza, seca e miséria começa a ser desconstruída quando o Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem

Terra (MST) se consolida na década de 1980 e passa a estruturar suas ações em torno da reforma agrária popular, agregando novas bandeiras de luta para a construção de uma sociedade mais justa e que caminhe para a emancipação humana.

Com a hegemonia do projeto do capital, os diferentes povos que configuraram o “povo brasileiro” – africanos escravizados, povos nativos, portugueses, que com seu trabalho construíram o país – foram alijados de direitos, de reconhecimento de suas culturas. No entanto, os povos do campo nunca se resignaram diante da exploração e da opressão e enfrentaram-nas com a luta e com a organização dos movimentos sociais camponeses, o movimento negro, dos trabalhadores sem terra e o movimento indígena, a por meio dos quais tem-se logrado políticas de ações afirmativas que reconhecem o direito à diversidade dos diferentes povos, e afirmando um campo popular de lutas e disputa contra-hegemônicos, como salienta Paludo (2006, p. 46):

Os Campos Populares constituíram-se como movimentos contra-hegemônicos e orientaram-se por utopias de transformação social, as quais foram atribuídas às mais diversas denominações, dentre as quais se podem citar, a partir das leituras, como exemplos: projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade justa, democrática, participativa e solidária; projeto alternativo de sociedade; sociedade sem oprimidos e sem opressores; sociedade socialista.

Entre as diferentes lutas que envolveram os povos do campo, a luta pela terra foi uma constante, fazendo surgir um conjunto de movimentos. Mas, a luta por educação unificou os diversos movimentos sociais, em torno de uma articulação Por uma Educação do Campo pautada na Educação Popular, tendo em vista a necessidade de garantir o direito à educação aos diferentes povos do campo que foram historicamente negligenciados pelo poder público.

Esses projetos ganham um grande impulso nos anos 1990, logrando a conquista de diferentes políticas de educação, entre elas a criação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO),

que, com o Edital de Chamada Pública nº 2, de 2012, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criou 40 cursos nas Instituições Federais de Ensino Superior, que estão possibilitando o acesso das populações do campo ao ensino superior, historicamente elitista e excludente.

## **2 Semeando educação do campo no semiárido a partir da luta e resistência dos povos do campo: a experiência da LEDOC-UFERSA**

A luta do MST, da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e de outros movimentos sociais que se constituíram e se reestruturaram no período de redemocratização, nos ajuda a compreender a descolonialidade, a tensão dialética entre o processo de colonialidade e as resistências a ele. Nesse contexto, os movimentos sociais proporcionaram um processo de revolução e organização de homens e mulheres que passaram a refletir e a intervir em questões como: a conquista da terra, os direitos sociais que estavam sendo negados às populações camponesas e uma educação contextualizada com suas especificidades.

Diante dessa conjuntura, os movimentos sociais assumem um significativo protagonismo, em particular, o MST, o qual passa a criticar de forma estruturada/fundamentada a educação que estava sendo efetivada pelo Estado para as populações do meio rural.

Os movimentos lançaram um olhar profundo em direção à educação, ao sistema educacional e às políticas públicas que vinham sendo desenvolvidas pelo Estado, direcionadas aos povos do campo. Conforme pontuam Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 23):

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isso claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação no sentido amplo de processo de formação humana, que

constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Dentre as ações, constatou-se a necessidade de reverter o caráter compensatório dos processos educacionais e da Educação Rural que tem uma arraigada vinculação aos modelos urbanos. Passou-se a defender uma Educação do Campo (EC), que teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, e foi concretizando-se na I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998, a partir das experiências empreendidas pelos movimentos e famílias camponesas através da luta constante:

A educação do campo surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (BRASIL, 2015, p. 91).

Com a concretização desse conceito de Educação do Campo em busca de superação dos pressupostos da Educação Rural, os movimentos sociais camponeses perceberam a necessidade de fortalecer a luta por uma educação que reconhecesse a diversidade das populações camponesas, que se vinculasse a um projeto emancipatório de sociedade e de campo, o qual contemple as necessidades e interesses das populações, e foram reforçando, cada vez mais, a ideia de implementação de políticas públicas para atender as demandas apresentadas, principalmente, a partir dos anos 2000. Portanto, compreendemos que a Educação do Campo emerge da luta desses atores e da luta pela terra e pela reforma agrária, tendo na educação um papel fundamental nessa construção, fortalecendo o direito a viver com/na terra e a ter uma educação específica voltada às necessidades dos povos rurais (STÉDILE, 2005).

Desde o processo de articulação e lutas, algumas conquistas dos trabalhadores camponeses organizados merecem destaque: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002); a Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que instituem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo; o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE); a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas universidades e institutos pelo país afora e o Decreto n. 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2010).

Analisando-se as conquistas alcançadas, torna-se notório que muito se tem avançado no que diz respeito às políticas públicas direcionadas para o reconhecimento e valorização da EC, destacando que todas elas, sem exceções, foram construídas pelos movimentos sociais através da luta constante. Essas políticas têm contribuído bastante para o progresso dessa educação; porém, o momento ainda é grave, haja vista que, na contramão de tudo isso, existe o Estado brasileiro.

Os movimentos sociais camponeses repensam o projeto de sociedade e partem para uma perspectiva de trabalho fundamentado na agricultura familiar e na agroecologia, revelando o reconhecimento e valorização das populações tradicionais. É nesse contexto que surge o Procampo e o projeto de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, abrindo caminhos para apontar a experiência que vem sendo desenvolvida na LEDOC/UFERSA, situada no médio oeste potiguar do estado do Rio Grande do Norte.

O curso foi criado, em 2013, a partir do Edital de Chamada Pública nº 2, de 31 de agosto de 2012, do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

O curso se constitui por área de conhecimento com duas Habilitações: Ciências Humanas e Sociais e Ciências Naturais e tem como destaques a diversidade dos sujeitos do campo no corpo discente e a Pedagogia da Alternância, que se caracteriza pela existência de dois tempos educativos em que os estudantes cumprem um tempo na universidade (tempo escola) e um tempo na comunidade (tempo comunidade), com uma temporalidade de três semanas que ocorrem na universidade e duas semanas na comunidade, nesta os estudantes desenvolvem projetos em seu território, objetivando a valorização de suas raízes culturais.

Outra distinção do Curso está em sua composição curricular que tem várias disciplinas com temáticas voltadas para o campo tais como: História da Educação do Campo, Estudos de Gênero, Raça e Etnia, Introdução ao Direito Agrário e Ambiental, Comunicação e Extensão Rural, Projeto de Desenvolvimento do Campo, Economia Solidária e Agroecologia, História das Experiências das Agriculturas, História e Cultura Afro-Brasileira, Programa de Saúde para as Populações do Campo, Gestão da Unidade Familiar de Produção, Ecologia de Agroecossistemas, Olericultura e Plantas Medicinais.

Desenvolvendo uma proposta de formação de professores/as contextualizada para o semiárido, a LEDOC-UFERSA nos possibilita refletir acerca da construção de práticas pedagógicas diferenciadas em consonância com o paradigma da Educação do Campo, a partir do olhar de Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 33), que nos fazem perceber que: “indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Diferentes paradigmas orientam a sociedade”. Atendendo a essa perspectiva, a UFRSA cria, a partir do Edital nº 2, de 31 de agosto de 2012, em consonância com o que preceitua a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), a Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.

A luta e a reivindicação dos diversos movimentos sociais do campo buscam ancorar os processos educacionais e de formação de professores/as como prerrogativa para a conquista de uma educação diferenciada, contextualizada e dialógica que contemple as especificidades dos diversos atores sociais do campo, que são: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, povos do mar, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos,

povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias e povos da floresta. Nessa perspectiva, a LEDOC tem como proposta geral fortalecer a formação contextualizada, a qual está, conforme pontuado por Lima (2011, p. 79):

[...] associada aos processos formativos que têm as experiências pessoais e profissionais, os saberes e o contexto sociocultural dos docentes como ponto de partida para as reflexões teórico-metodológicas. Ou seja, as discussões teóricas são construídas tendo como base o contexto em que os professores estão inseridos.

Com a organização dos movimentos sociais e a participação atuante da sociedade civil na luta por reconhecimento e implementação de políticas que garantam os direitos de grupos específicos, esse estudo nos permite refletir que a diversidade se faz necessária para o entendimento do complexo sistema social em que estamos inseridos. Torna-se importante que essa diversidade seja reconhecida e respeitada em todas as instancias da sociedade e, especialmente, na perspectiva da Educação Popular, tendo em vista que:

Falar de diversidade cultural, a partir de Educação Popular, é falar da interação, da reciprocidade, da interdependência e do intercâmbio que regem as relações entre culturas e se refere fundamentalmente à compreensão do mundo. A educação, a partir dessa perspectiva, constitui a essência para se imaginar projetos de sociedade viáveis. Junto a isso é necessário assumir o contexto em que nos inserimos porque o processo de globalização gera transformações que afetam todos os aspectos da vida social. A força, magnitude e velocidade desse processo são de tal envergadura, que tem provocado modificações não apenas no âmbito da economia dos países e dos modelos de desenvolvimento. A globalização tem dado origem ao questionamento de conceitos tão essenciais à vida das pessoas como são os sentidos de identidade cultural e pertinência territorial (NAHMÍAS, 2006, p. 124).

A globalização tem provocado diretamente um impacto na formação, nos valores e princípios de homens e mulheres, atualmente, independentemente do espaço territorial, sejam eles do campo ou da cidade. Nessa perspectiva é que se tem buscado, a partir das ideias de reconhecimento dos direitos à diversidade e diferença, a visibilidade do outro e a valorização da multiplicidade de expressões dos grupos humanos. A luta pelo entendimento e apropriação do desenvolvimento tecnológico possibilita diretamente a criação de formação de uma consciência planetária, na perspectiva de que o mundo é uno, todos vivemos nele e, portanto, como cidadãos do mesmo mundo, temos direitos, deveres e responsabilidades compartilhadas. Como salienta Batista, Correia e Brito (2011, p. 2), “esse processo de globalização intenta formar uma identidade centrada na lógica do capital, do consumo, da unificação das economias, das sociedades e dos indivíduos dos vários países numa cultura única”.

Reconhecer e respeitar a diversidade sociocultural dos diferentes povos do campo não deve ser isolado das questões políticas, sociais, das relações e dos conflitos de classes e, sim, como instrumento de resistência contra a perspectiva de homogeneizar e obscurecer as identidades específicas, indo de encontro a um conceito mais amplo de identidade nacional, de brasileiro, e que escamoteia as identidades de classes e culturais, como ressalta Machado (2010, p. 149):

Não há como subtrair a discussão sobre diversidade da questão político-social mais ampla, bem como das relações entre capital e trabalho, que engendram uma multiplicidade de fatores, conformando a dinâmica das relações estabelecidas entre os sujeitos em diversos espaços, do familiar e mais privado ao social e mais coletivo. Nesse sentido, a diversidade deve ser concebida como luta pelo direito de ser e como movimento de resistência às tentativas de homogeneização e enquadramento sociocultural de sujeitos tão diferentes, do ponto de vista da origem familiar e do capital cultural e do ponto de vista econômico, que situa os sujeitos em determinada classe social, conforme seu capital econômico.

A necessidade de se reivindicar o reconhecimento e o respeito à diversidade se dá em consequência dos processos de exclusão, desigualdade e discriminação racial, de classe e de local de origem a que foram submetidas as populações camponesas ao longo do processo de formação social.

O respeito, a valorização da diversidade cultural e a consciência a partir dessa complexidade nos possibilita lançar outro olhar acerca de como pensar e criar práticas pedagógicas e educativas para tornar o mundo um lugar mais igualitário, sustentável, que contenha elementos que caracterizem as especificidades locais sem que se perca a conexão do global. Ou seja, promover a compreensão de que as ações locais possuem conexões globais ou mundiais, como nos aponta Santos (2010), no desenvolvimento a partir de um localismo globalizado.

A incorporação dessa visão fomenta o sentido de responsabilidade pessoal e social, a partir da diversidade e da solidariedade, possibilitando a ampliação de horizontes e nos proporcionando, através da Educação Popular (EP), uma visão holística e realista do mundo, o fortalecimento da compreensão dos direitos e obrigações dos indivíduos em questão, bem como dos outros (direitos individuais e direitos coletivos). Ampliando essa discussão, Nahmías (2006, p. 124) faz a seguinte reflexão:

Nesse sentido, trata-se de enfocar a educação a partir da diversidade cultural e social; trata-se de transformar o reconhecimento da diversidade e da pluralidade culturais cotidianas e trabalhá-las valorizando positivamente as diferenças. Isso porque, se admitirmos que a interdependência do mundo de hoje nos envolve a todos e a todas, então, talvez, devêssemos buscar novas formas de viver juntos, de compreender o outro como alguém que deva ser respeitado profundamente em todas as suas diferenças. Uma educação que se abre à diversidade cultural pode ser uma ferramenta em nossos esforços de compreender a complexidade do mundo. Mais ainda, pode ser uma das chaves para abrir as portas de uma nova sociedade, já que o aprendizado intercultural pode nos permitir enfrentar melhor os desafios da realidade atual. Neste sentido, a aprendizagem intercultural é um processo de crescimento pessoal com implicações coletivas.

Aprendizagem intercultural também pode ser compreendida em diversas dimensões. Inicialmente, observamos um processo individual de aquisição de conhecimentos, atitudes ou comportamentos conectados com a interação de diferentes culturas. Em um segundo momento, compreendemos que não estamos justapondo uma cultura e, sim, partindo de referenciais, os quais nos possibilitam perceber que uma diversidade cultural pode ser abordada a partir de diferentes perspectivas.

Torna-se fundamental compreender que o primeiro elemento a se considerar para a incorporação da diversidade na EC do médio-oeste potiguar é a atitude e a aptidão para trabalhar com a diferença e valorizá-la como um aspecto mais enriquecedor. Nesse sentido, a alteridade é o primeiro passo necessário para a consolidação de uma educação inclusiva e não homogeneizadora, criativa e não reprodutiva, participativa e não hegemônica, baseada em processos dialógicos possíveis através da Educação Popular, que possibilitem que as diferentes culturas afluam, convivam e se respeitem.

A diversidade de sujeitos que ingressam na LEDOC-UFERSA faz perceber o quanto a formação de professores/as do/para o campo enfrentou grandes desafios a caminho de uma educação contextualizada:

Faz-se necessário, antes de adentrar no campo das análises dos processos de formação docentes, buscar compreender os elementos político-pedagógicos que [...] justificam a proposta de educação contextualizada para o semiárido. Esta proposta é também denominada de educação para a convivência com o semiárido e vem servindo de referência para a construção de vários projetos de formação de professores nessa região (LIMA, 2011, p. 80).

O intuito da Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido é possibilitar a (re)interpretação do contexto social, profissional e cultural, proporcionando aos professores/as o desenvolvimento de uma nova leitura de mundo e, com isso, a transformação das realidades antes oprimidas. Nessa perspectiva, podemos apontar novas práticas educativas que adentrem diretamente no contexto sócio-histórico do semiárido, no conhecimento dos aspectos socioambientais, políticos e culturais.

### **3 O perfil sócio-político-cultural das/dos estudantes da LEDOC-UFERSA**

O curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEDOC/UFERSA) tem como objetivo atender a uma demanda real de formação de professores e professoras para as escolas de Educação Básica do oeste potiguar, atuando diretamente na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esse curso objetiva preparar educadores e educadoras para, além da docência, atuarem na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários, de acordo com o projeto pedagógico de curso da LEDOC (UFERSA, 2016).

A LEDOC-UFERSA possui fluxo contínuo, tendo cinco turmas ingressadas através do processo seletivo vocacional (PSV), diferenciado, na universidade, da entrada sistemática pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos possibilitando selecionar 120 novos/as discentes que ingressam em um número de sessenta (60) alunos no primeiro semestre e os demais no segundo. A inscrição dos/as candidatos/as que concorrem ao processo seletivo e são admitidos é efetivada mediante o cumprimento dos seguintes critérios: declaração da instituição, órgão governamental, sindicato dos trabalhadores rurais ou movimento social em que atua como educador/a e/ou residir em área rural e/ou integrar algum movimento social.

Iniciamos o ano de 2016 com 253 alunos/as divididos em cinco turmas com formação em duas grandes áreas, Ciências Naturais e Ciências Humanas e Sociais. Esse coletivo é oriundo da mesorregião do oeste potiguar, que reúne as microrregiões de Mossoró, Chapada do Apodi, Vale do Açu, Serra de São Miguel, Pau dos Ferros e Umarizal. Nessa perspectiva, a proposta foi pensada, prioritariamente, para as populações do campo que integram o semiárido dessas localidades. Esses dados nos possibilitaram traçar um perfil dos discentes da LEDOC, a partir da aplicação de um questionário com 169 discentes dos cinco períodos atuais, nos oportunizando apontar certos indicadores como, por exemplo, o gênero e a zona de residência.

Ademais, 70% dos discentes (119 dos/as entrevistados/as) residem diretamente em áreas rurais, enquanto 30% (50 dos/as entrevistados/as)

moram nas zonas urbanas, tornando-se fundamental para o desenvolvimento do curso o tempo-escola (aulas na universidade) e o tempo-comunidade (atividades desenvolvidas nas comunidades) em regime de alternância real.

Esse dado é positivo, tendo em vista que esse curso se destina a atender às populações do campo ou originárias dele, especialmente, quando se revela o local de moradia na zona rural, em que se percebe uma predominância de estudantes oriundos de áreas dos assentamentos de reforma agrária.

Um segundo dado que nos chama a atenção se refere ao gênero dos/as discentes da LEDOC, tendo em vista que falamos de um público prioritariamente feminino – o correspondente a 85% do total, sendo, portanto, apenas 15% masculino. Essa é uma situação recorrente, em se tratando de um curso de formação de professores/as, em que é preponderante o público feminino. Todavia, Cavalcante (2012) nos aponta para uma reflexão intrigante acerca da transformação das estruturas da divisão sexual do trabalho, tendo em vista que as discentes da LEDOC estão rompendo com um modelo perverso em que estrutura uma dicotomia de um mundo público como privilégio e domínio dos homens e a manutenção de uma esfera privada que se delegava apenas às mulheres.

Evidenciamos essa particularidade quando tratamos do perfil de moradia dos/as discentes, tendo em vista que, dos 169 estudantes que responderam ao questionário, 36% residem em áreas de assentamentos da reforma agrária. Isso nos leva a compreender que a incidência da luta pela posse da terra nessa região do RN retroalimenta a formação dada pela LEDOC, tendo em vista que o nascimento desse curso é um dos resultados das lutas dos movimentos sociais camponeses.

A luta por uma educação contra-hegemônica emerge dos Movimentos Sociais e se fortalece no Brasil, a partir do período de redemocratização, com a organização de diversos movimentos de camponeses aglutinados pela Via Campesina (GUSMÁN; MOLINA, 2005), estruturando a Educação do Campo como uma política pública que atuará diretamente contra os interesses da classe dominante. Dessa forma, conseguimos evidenciar, que 62 dos/as discentes da LEDOC participam diretamente de Movimentos Sociais ligados à luta pela terra, ao fortalecimento da agricultura familiar e contra a expansão do agronegócio, tendo em vista que esse modelo não promove o desenvolvimento econômico e sustentável

da nossa região e, sim, a expulsão dos camponeses/as, quilombolas, indígenas e demais povos do campo do seu espaço ancestral.

Destacamos a luta veemente desses movimentos pela efetiva promoção da equidade educacional com a garantia do acesso e permanência dos povos do campo, no campo, especificamente no nosso caso, no semiárido potiguar. Nesse cenário, não podemos deixar de destacar que os movimentos sociais e sindicais do campo se organizam e protagonizam um processo nacional de luta pela garantia de direitos, que se estende para muito além da dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social nos quais estão envolvidos os sujeitos sociais do campo.

No que se refere à identidade étnico-racial dos estudantes, pode-se observar que há uma diversidade que envolve negros, quilombolas, índios, brancos, sendo a maior incidência de pardos.

A alta incidência de pardos chama a atenção para um conceito usado pelo IBGE que tem o efeito de encobrir as etnias e reforçar a mestiçagem, num país que teve sua população formada por diferentes grupos étnicos, mas, pelas condições a que foram submetidas as populações negras vindas da África no contexto da diáspora e as populações indígenas já residentes no Brasil, alimentou-se o que compreendemos como Teoria do Branqueamento (PEREIRA; SILVA, 2014). Nessa perspectiva, as identidades dos povos do campo são desestabilizadas pelos diversos mecanismos que impõem relações opressivas (agronegócio, mídia, Estado, currículo, livro didático) e, conseqüentemente, desterritorializadas pela migração do campo para as cidades, provocada por esses mecanismos (SILVA, 2012).

Esses sujeitos, ao longo do processo histórico, tiveram suas identidades negadas, encobertas pela noção de uma identidade coletiva nacional, pelo mito de uma identidade nacional que trata com indiferença as diversas identidades étnico-culturais que compõem a população brasileira, levando-nos a identificar uma política de identidade, como salienta Ciampa (1990, p. 1):

Para falar de qualquer identidade coletiva, considero importante sempre levar em conta outra questão, a de políticas da identidade, que buscam normalizar ou, de certa forma, homogeneizar uma coletividade, influenciando-a no sentido de que seus membros compartilhem significados que são considerados relevantes para dar sentido à atividade de cada um”.

Os movimentos sociais buscam confrontar as identidades atribuídas pelos processos homogeneizadores e formar identidades de resistência que afirmem a cultura e a perspectiva política das classes trabalhadoras do campo.

A diversidade de sujeitos torna indispensável à LEDOC uma ação político-pedagógica que busque enfatizar, reconhecer, fortalecer uma política de identidade social, econômica, política e cultural desses sujeitos, buscando evidenciar suas histórias, a partir de suas temporalidades, da alternância do tempo-universidade e tempo-comunidade.

#### **4 Considerações finais**

Diante da diversidade de sujeitos, de formas de vida e de produção num cenário de contradições e disputas dos territórios dessas populações pelo capital, proporcionar uma formação de professores e professoras, no contexto do semiárido potiguar, requer um conhecimento das diferentes realidades, tornando essencial a pesquisa como princípio educativo, levando-se em consideração que os educadores formadores constantemente se deparam com muitos desafios diante de um campo de vivências, saberes, lutas e contradições presentes nessa complexidade.

A Educação Popular e a Educação do Campo se colocam como importantes projetos educativos para fazer progredir, de forma positiva, as experiências da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEDOC), tendo em vista que a interculturalidade das populações do semiárido potiguar se materializa nos atores sociais presentes na LEDOC. Adentramos nas veredas do semiárido, compreendendo que esse campo de investigação é rico e fértil e que seus atores agora se tornam autores da sua própria história, produzindo seus próprios conhecimentos, instigando-nos a lançar novos olhares acerca da construção da alternância, da resignificação das identidades camponesas, a partir da LEDOC e da formação de professores e suas práticas pedagógicas.

#### **Referências**

AB'SÁBER. **Os Domínios da natureza no Brasil:** potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BATISTA, M. S. X.; CORREIA, D. M. N.; BRITO, R. M. J. Educação do Campo: resistência e afirmação da identidade camponesa. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE: EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES, 20, 2011, Manaus. **Anais...** Manaus: UFAM, 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Parecer CNE/CEB, nº 1/2006, de 1º de fevereiro de 2006**. Trata dos Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil em 15 de mar. 2006. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_1\\_de\\_1\\_de\\_fevereiro\\_de\\_2006.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 27 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília: SESU/SETEC/SECADI/MEC, 2012. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital\\_%2002\\_31082012.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_%2002_31082012.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2015.

CAVALCANTE, Silvana Maria Pereira. **Violência contra a mulher e autonomia financeira**: uma avaliação do atendimento do Centro de

Referência Francisca Clotilde de Fortaleza/Ceará. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas)—Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/5977/1/2012-DIS-SMPCAVALCANTE.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-63.

GUZMÁN, Eduardo; MOLIVA, Manuel. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação Continuada de professores no semiárido**: ressignificando saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2011.

LOPES, Maria Letícia et al. (Orgs.). **Itinerários & Contextos**: Reflexões em Educação Contextualizada e Convivência com o Semiárido Brasileiro. Juazeiro: NEPEC/SAB, 2014.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 141-156, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 16 maio 2016.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido**: uma visão holística. Brasília: Confea, 2007. (Pensar Brasil).

MEDEIROS, Salomão de Sousa et al. **Sinopse do Censo Demográfico para o Semiárido Brasileiro**. Campina Grande: INSA, 2012. Disponível em: <<https://portal.insa.gov.br/acervo-livros/198-sinopse-do-censo-demografico-para-o-semiarido-brasileiro>>. Acesso em: 7 abr. 2016.

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão: Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e dos Espaços Públicos. In: PONTUAL, Pedro Pontual; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2006.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro Pontual; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2006.

PEREIRA, L. J. A.; SILVA, Cristiane Sousa da. **Educação das relações étnico-raciais e construção do currículo escolar**. Mossoró: UFERSA, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo; Editora Cortez. 2010. 637páginas.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Curitiba, PR: CV, 2012.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500–1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 15-31. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/A%20questao%20agraria%20no%20Brasil%20Vol%201.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Ufersa**. Mossoró: UFERSA, 2005. Disponível em: <<https://ledoc.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/52/2014/09/Educação-no-campo-2013.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.



## Capítulo XII

# OS VIESES ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTO SOCIAL E JUVENTUDE CAMPONESA

*Luana Patrícia Costa Silva*

*Severino Bezerra da Silva*

### 1 Introdução

Neste texto, buscaremos dialogar no âmbito da Educação Popular (EP), partindo da sua constituição, das dinâmicas coletivas locais até a ação dos movimentos sociais do campo, estes, enquanto impulsionadores na construção de concepções e práticas. É nesse viés que teremos, enquanto berço, um contexto mais amplo, desde o contexto da América Latina até a conjuntura no contexto do Brasil, sendo diante desses e nesses espaços, em que se consolida a Educação Popular. Assim, apontamos que são também nesses territórios em que se fortalecem os elos entre os movimentos sociais e as juventudes camponesas, estes últimos, enquanto sujeitos que constroem práticas e teorias em seus cotidianos.

A educação popular, em sua gênese, emerge enquanto movimento que contrapõe as concepções antidialógicas de produção do conhecimento e da efetivação de práticas, se afirmando assim como uma alternativa ao modelo de educação centrado na lógica do capital, o qual, por sua vez, foi se constituindo enquanto modelo hegemônico.

Dessa forma, como corrente, prática ou teoria, se afirma enquanto uma concepção que vem pautada frente às concepções críticas e em consonância com as constantes frentes de resistência, principalmente, em um recorte, a partir da década de 60. É diante deste contexto que se

configurou a ação dos movimentos sociais, as práticas, a partir de sujeitos e contextos que foram consolidando esses territórios de resistência.

Mejía (2010) dialoga no campo do “fortalecimento das bases”, para assim dar suporte às concepções contra-hegemônicas, destacando alguns pontos, como a resistência que deve existir, principalmente, junto aos movimentos, resistência contra a alienação, a opressão e a dominação, lutando para que essas formas não se tornem tão intrínsecas que chegam a naturalizar-se no seio de cada território/sujeito, para tanto, dialogar na perspectiva de um projeto de emancipação é necessário e se consolida como principal foco das correntes críticas.

Esse mesmo autor vem discutir os subsídios que dão base a essas teorias e que consolidam tais resistências, destacando a resistência frente ao poder dominante e em como constituí-la, assim, pensar em tais ações, contra-hegemônicas, é pensar em resistir. Corroborando com tais ideias, acreditamos que esse resistir deve vir atrelado a outros fatores, como a prática, as estratégias de articulação, a luta frente às manobras da classe dominante, assim como a realização de pesquisas e sistematizações, estas últimas, para que seja possível dar voz ao que se congrega no âmbito dos espaços populares. Essas ideias partem do pressuposto de que seja dada visibilidade às várias experiências significativas que acontecem e que se camuflam dentre tantos dados negativos quantificados junto às classes populares.

Paulo Freire coloca que “assim como os opressores para oprimir precisam de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para libertar-se igualmente necessitam de uma teoria de sua ação” (FREIRE, 1987, p. 106). O libertar dos oprimidos está condicionado à sua ação e na efetividade desta ação; são nas construções, nas redes, nas teorias fundamentadas, em que se constrói essa teia que vai dar a liga para a consolidação de propostas mais concretas no âmbito da educação popular.

A emancipação que dialogamos vem pautada na lógica da desvinculação frente à dependência imposta a cada sujeito e a seus coletivos, de uma vivência econômica, social e política pautada na submissão ao capital, a lógica neoliberal, aos processos de opressão em seus cotidianos; sendo assim, passam a se consolidar “emancipações” frente à produção do conhecimento e na prática, junto às reflexões críticas de ver e interpretar o mundo desde o contexto local, se constituindo, dessa forma, resistências e emancipações dos sujeitos, processos e territórios.

Essa emancipação é apontada desde a resistência e luta dos movimentos sociais, passando pelas práticas cotidianas de vários sujeitos até as afirmações teóricas de alguns autores, a exemplo de Paulo Freire (1987), Boaventura de Souza Santos (2000 apud Oliveira, 2006) e Maria da Glória Gohn (1985, 2011).

Pensamos sobre a lógica emancipatória a partir de Freire que, por sua vez, caminha pelo lastro da conscientização, da autonomia e da libertação. Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* situa a prática emancipatória em meio à lógica – ilógica – da opressão, principalmente, no que tange à concepção de educação, perante o que ele vem chamar de uma “educação bancária”. Freire (1987, p. 46) situa-nos quanto à lógica emancipatória, fazendo a seguinte reflexão:

A busca do Ser Mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...] Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação.

A luta pela emancipação insurge na prática e é dessa prática que Freire fala e escreve. A lógica de libertação comunga da constituição de processos e resistências que ultrapassam o campo teórico para poder se estabelecer. É nessa lógica que a emancipação, para além de uma pontualidade, é um projeto de vida e de sociedade, que ultrapassa a lógica de se instituir no próprio movimento, instituição ou organização; é um projeto em rede, que articula os territórios e seus sujeitos de uma forma plural.

Acreditamos que essa concepção também se pauta nas inquietudes da vasta contribuição de Boaventura de Souza Santos, uma delas no diálogo instituído com Oliveira (2006), em que se propõe a ruptura com processos menos democráticos e a revalorização dos saberes tidos enquanto populares. A ideia é a busca do diálogo permanente com os próprios construtores de tais espaços e territórios, pois são eles os construtores dessas “democracias”; porém, orientando tais ações para que não se consolidem no campo da utopia. Dessa forma, é diante de várias experiências democráticas que vêm acontecendo, estas protagonizadas por “sujeitos reais”, que deve se afirmar

a construção de saberes, valores e práticas emancipatórias, como no movimento de mulheres, movimento camponês, de economia solidária etc.

Entretanto, esses campos se configuram por conflitos e contradições que se estabelecem nas esferas das relações que apontaremos neste capítulo. Esse desafio se coloca frente às relações que buscamos estabelecer junto à Educação Popular, que, por um lado, tem os movimentos sociais como um de seus sustentáculos e, por outro, “convida” as juventudes camponesas para se afirmarem enquanto sujeitos nessa relação.

Questionamos se é possível construir “pontes” entre as ações dos movimentos sociais do campo e a própria constituição da Educação Popular, ousando estabelecer tais movimentos como “espaços” de consolidação de práticas, resistências e construção do conhecimento. Ainda, questionamos se tais “emancipações”, pontuadas já em nossas linhas introdutórias são possibilitadas enquanto projeto de sociedade para a juventude camponesa. Que juventude é essa e como ela se apresenta frente às conjunturas dos movimentos que ocupa? A juventude campesina e sua participação popular no movimento social, ela se emancipa?

São diante dessas ideias que pautamos a necessidade do diálogo, a partir da constituição das redes de sujeitos e redes de espaços, estas, que partem da constituição de teorias, ações e sistematizações, que vão dando corpo às concepções e a seus princípios; nesse sentido, o objetivo deste trabalho se justifica frente à necessidade do diálogo diante de algumas bases que vão dando subsídios à discussão da Educação Popular.

É por meio de uma “simbiose teórica” entre a Educação Popular, a luta dos movimentos sociais do campo e junto a um sucinto aporte relacionado às juventudes camponesas, que irá se delinear a proposta deste escrito. Esse conjunto emerge pela necessidade de afirmar espaços e sujeitos que constituem a Educação Popular e que tecem suas concepções e dinâmicas, indo de encontro à lógica contra-hegemônica. Ainda, os pressupostos que delinearemos aqui servem como apontamentos para o fortalecimento das bases críticas que sustentam e congregam a Educação Popular.

Dessa forma, o principal objetivo deste trabalho é apontar indícios das relações que se constituíram, na conjuntura histórica, dos movimentos sociais do campo e as possibilidades de convergência com os territórios em que se constituem a Educação Popular, apresentando, ainda, os jovens

camponeses e as lógicas emancipatórias, enquanto sujeitos e concepções que sustentam esse campo de possibilidades.

## **2 A educação popular, os movimentos sociais e a participação da juventude camponesa**

Inserimos a emancipação enquanto pano de frente nas concepções que norteiam as ideias da Educação Popular visto o seu caráter de luta e anseio de torna-se efetivada nos espaços populares – e nos “formais” também. Tais espaços, ocupados pela sociedade civil, pelas várias organizações, pelos movimentos e por educadores e educadoras, vêm a muito promovendo diálogos que embasam o caráter dialógico e crítico, pautado pela efetiva *práxis*.

A participação popular, ou a participação cidadã popular dos sujeitos em tais espaços, busca se aportar na construção de possibilidades inerentes a uma concepção pautada na luta por direitos e na tomada de consciência do seu papel perante as fragilidades que se apresentam às classes populares; tem-se, assim, na Educação Popular, um paradigma que apresenta princípios e bases teórico-metodológicas, como as concepções freireanas e as pesquisa participativas, enquanto caminhos teórico e prático.

Frente a essa prática, comungamos neste trabalho com a contribuição dos movimentos sociais, como já situamos anteriormente, com ênfase nos movimentos camponeses, por se tratar de nosso campo de estudo.

Em um contexto mais geral, quanto aos movimentos sociais, apresentamos as iniciativas que se congregaram no seio da América Latina e, especificamente, no Brasil, com um recorte desde meados de 1960, como a ação das comunidades eclesiais de base; as concepções práticas de Paulo Freire no Brasil e em outros países, com destaque para o desenvolvimento do método de alfabetização de adultos; os pontos de cultura; a militância da juventude universitária - via a União Nacional do Estudante (UNE); os zapatistas no México e o Movimento Sem Terra (MST) no Brasil; a Comissão da Pastoral da Terra (CPT); o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), entre outros. Ainda, destaca-se, principalmente, a partir da década de 1990 as ações de muitas Organizações não Governamentais comprometidas com o real propósito da formação para emancipação.

Consideramos que esses e outros tantos espaços se constituem por meio da luta e da resistência e que muitos, em sua gênese, compartilham de concepções freireanas, no que concerne à autonomia e à emancipação, estando em si em um só movimento. Entretanto, não negligenciamos as contradições e conflitos que são recorrentes das contradições estabelecidas nesses contextos; porém, esse não é nosso objetivo nessas discussões. “São, portanto, movimentos sociais populares os portadores do novo, do projeto popular de sociedade e de educação” (RIBEIRO, 2010, p. 29); tais articulações se configuram em si nas esferas populares, em função de partirem das necessidades congregadas pelos oprimidos, que se encontram excluídos dos privilégios de viver com dignidade em seus espaços, seja a partir da negação devido à violação de seus direitos seja pela opressão por ser jovem, mulher, negro, pobre, indígena, camponês etc. Brandão (2006, p. 237) situa-nos quanto ao conceito de movimento social, elaborando a seguinte reflexão:

Um movimento social é, quase sempre, o resultado de uma escolha [...] Mas o ingresso em algum movimento social resulta de um gesto de desejo, de sentido de vida e de opção de agir bastante mais livres. Bastante mais individual e solidariamente escolhidos e, portanto, bastante mais carregados – pelo menos por algum tempo – de um sentimento pessoal de identidade e de sentimento de presença ativa e significativa quanto na geografia local de minha sociedade quanto no correr de um tempo em que entreteço a minha biografia – ou uma fração motivada dela – com uma história. Qual história? Quais histórias? A de “minha classe”, a de “meu povo”, a de “meu gênero”, a daqueles outros, meus outros, “em nome de quem eu estou aqui” (índios, meninos de rua, sem terra, excluídos), ou a de “todos nós”, como, por exemplo, toda a humanidade em busca de paz.

Esses sujeitos encontram nos movimentos sociais uma forma de se engajarem e promoverem a luta por condições dignas diante das variadas opressões estabelecidas em seus espaços e passam assim a compor suas histórias perante a história de tantos outros que possuem ideais comuns.

Gohn (1985, p. 48) afirma que “os movimentos sociais são diferentes de simples manifestações coletivas porque eles têm uma trajetória, um processo no qual entram diferentes elementos e também porque eles emergem a partir de problemáticas que expressam contradições sociais”.

A emergência desses espaços é resultante das problemáticas estabelecidas nos cotidianos dos vários sujeitos; elas podem ser visualizadas a partir do olhar para as juventudes camponesas. Estes, ao passo que “ocupam”, afirmam suas necessidades de construtores de processos, apontam para a reflexão diante de expressões tais como “Eu estou aqui! Vocês podem me ver? Ou melhor, “Nós estamos aqui! Vocês devem nos ver!”.”, expressões estas que extrapolam o senso comum, sendo igualmente pertinentes ao pensamento reflexivo no âmbito acadêmico. Como tantos coletivos, este das juventudes camponesas é mais um que busca visibilidade, respeito e direito e que se agrega a tais movimentos para se fortalecerem coletivamente nessa luta.

Essa é a gênese dos movimentos, o sentido da luta coletiva, enquanto oprimidos, tais sujeitos percebem na união de forças a forma mais viável para uma maior articulação e cobrança de direitos; em sua maioria, encontram-se às margens da sociedade, entretanto, contraditoriamente, congregam a maior e mais significativa parcela dela, possuem a força de trabalho, a diversidade cultural, a resistência e persistência, porém, são cotidianamente transformados em percentuais estatísticos.

Esses sujeitos se organizam se somando aos movimentos, redes e organizações, por meio de articulações, como é caso das mulheres, camponesas, indígenas, negros, sem teto, sem terras etc.; em si, estes, conforme se pode depreender das reflexões teóricas dos diferentes autores apresentados nos capítulos que compõem esta obra, são considerados grupos minoritários, são as “maiores minorias” que formam uma “grande composição de invisibilizados”.

Recordamo-nos das abordagens freireanas, no que tange à ideia de movimento enquanto luta contra a opressão, que, à medida que cada sujeito a assume, deixando o fatalismo de lado, emerge a “utópica” transformação, esta, por sua vez, que é direcionada por cada sujeito enquanto promotor de tal movimento (FREIRE, 1987).

O movimento desses movimentos é apontado por Gohn (2011) enquanto relação entre movimentos sociais e a efetividade junto a entidades

e pesquisas, deixando claro que essa relação se efetivou tardiamente, visto que:

No Brasil, essa relação foi sendo vagarosamente construída a partir do fim dos anos 1970, quando foram criadas novas associações ou ativadas entidades científicas já existentes, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBES), realizadas bianualmente, que passaram a debater os problemas socioeconômicos e políticos e a destacar os grupos e movimentos sociais envolvidos. Essas entidades e eventos pautaram, no fim dos anos 1970 e durante a década de 1980, em seus grupos de trabalho e pesquisa, mesas e debates, o tema dos movimentos sociais (GOHN, 2011, p. 334).

A emergência dos movimentos sociais vem atrelada à configuração que vinha se dando no âmbito das discussões da Educação Popular; a preocupação posterior, ao final do século XX e início do século XXI, era o estado de reflexão em torno de proposições que revisitassem as trocas e agrupamentos entre estado e sociedade civil, sendo destacado por alguns autores como Pontual (2006) e Carrilo (2010) a emergência do diálogo em torno da participação cidadã, que, por sua vez, se configuraria enquanto um viés que possibilitaria a ocupação efetiva dos espaços populares.

Recordamos nesse diálogo que o que vem alimentando a Educação Popular, desde sua concepção, são as práticas populares, os grupos e os movimentos organizados, gerando autonomias coletiva e individual; assim, além da ressignificação da própria Educação Popular, que foi uma das pautas das discussões estabelecidas no século XXI, deve-se refletir sobre participação cidadã popular.

Guevara (2006) coloca certos pontos-chave enquanto desafios da Educação Popular, em pleno o século XXI, chamando a atenção para o caráter de fortalecimento da capacidade cidadã que deve ser discutida,

pensando na instituição de formas democráticas, sendo assim necessário dialogar com o fortalecimento das redes e movimentos coletivos, na perspectiva de formações crítica, cidadã e participativa. Toda essa lógica proposta pelo autor vem imbricada no trabalho, a partir das ações pedagógicas articuladas às ações políticas, trabalhando junto à base, aprendendo com os movimentos e sendo parte deles.

Pontual (2006) ressalta a importância da participação cidadã popular na gestão participativa e no engajamento dos movimentos sociais e do poder público para a construção efetiva de gestões locais mais democráticas.

Dialogando com tais proposições, vale destacar um contexto de conquista, com a ascensão de um governo que permitiria a abertura de diálogo, levando-se em conta as demandas dos movimentos. Nesse caso, tratamos especificamente o caso Brasil, onde tal prerrogativa fica mais nítida, com a efetivação de processos dialógicos entre estado e movimentos sociais, o que possibilitou articulações, políticas e programas mais democráticos e construídos, minimamente, em diálogo com a base.

Dentro dessa mesma lógica, Lombera (2006) corrobora com a perspectiva da democratização nos espaços público e político, pontuando dois sentidos: um seria de uma cidadania como consciência de pertencimento, em que se pensa em uma construção cidadã caracterizada por sujeitos que se sintam pertencentes aos espaços enquanto sujeitos que “protagonizam” os processos e não enquanto “coadjuvantes”. Essa forma de participatividade pode ser visualizada hoje, em meio aos movimentos sociais, à medida que os coletivos tomam decisões a partir das trocas estabelecidas entre os grupos.

Outro sentido estabelecido pelo autor seria uma cidadania como práticas social e cultural que vêm dar sentido de pertencimento e identidade, discutindo assim a capacidade de questionar o ser em detrimento do ter (LOMBERA, 2006). A noção de cidadania perde seu sentido, à medida que vem pautada em sujeitos que não se veem imersos em um processo de construção e ocupação e que não têm posicionamento crítico quanto ao seu papel, em meio a uma sociedade que o coloca a mercê de uma política neoliberal.

Guevara (2006) aponta que a conjuntura da participação cidadã deve ser fortalecida, justamente, na fundamentação de formas democráticas; acreditamos que essa simbiose – Estado e movimentos sociais – seja uma proposta que favorece esse fortalecimento. O autor enfatiza, ainda, a

necessidade de organização em redes e coletiva, para, assim, serem pautadas as formações críticas, cidadã e participativa.

Brandão (2006), fechando as brechas estabelecidas nessa discussão, aponta que essas relações estabelecem a construção de saberes que constituem e/ou fortalecem essa participação e os processos inerentes a ela, apresentando a seguinte reflexão:

Não sou o saber que eu sei e nem possuo o conhecimento que aprendi. Sou o saber que me faculta ingressar na interação dos que sabem comigo e, cada um à sua maneira, aprenderam e aprendem ainda a saber como eu ou à minha diferença. Conheço não sei o que, mas aquilo que me abre o entrar em diálogo com os outros conhecedores ou buscadores, como eu, de um mesmo ou de um diverso novo saber. Por isso, que insistir na ideia que não aprendemos “para”, pois, cada momento do presente realiza de maneira plena a razão de ser de seu próprio aprendizado. Aprendemos “em”. E somos humanos e podemos sempre construir sobre esta base a realização da cidadania, porque podemos estar sempre aprendendo (BRANDÃO, 2006, p. 73).

Esse sucinto esboço aponta para indícios de que a conjuntura proposta entre movimentos sociais e Educação Popular precisa ser tomada enquanto prisma para se pensar a emancipação; deve ser pautada em meio à construção da ideia de participações popular e cidadã. Dessa forma, a ideia seria a de ressignificar a postura das identidades críticas para a construção de um projeto de sociedade pautado na lógica da emancipação, em detrimento da lógica atual que vem segregando as relações e as dinâmicas como um todo, a lógica do capital.

Diante dessas lógicas, estabelecemos a participação junto aos movimentos sociais, com especificidade nos movimentos sociais que levantam a bandeira de luta pelos povos do campo, de jovens camponeses, que se apresentam enquanto coletivo que vem fortalecendo esses espaços, por meio da luta e ressignificação de suas identidades e territórios.

Os territórios, sob a ótica das juventudes camponesas, se agregam de significados, ou não, e são construídos pela efetiva participação, sendo

necessárias reflexões junto a tais sujeitos e a seus espaços, tendo em vista as inquietações que nos provocam os dados de migração referente a essa determinada faixa etária.

Diante dessas proposições, se faz necessário pontuar como esses grupos emergem, frente a fragilidades e enfrentamentos necessários a uma possível transição emancipatória que consideramos estar se constituindo por meio de processos que vão para além dos espaços escolares, se materializando junto aos movimentos sociais, junto aos espaços não escolares.

### **3 As juventudes camponesas em movimento**

Pensar sobre os movimentos sociais e seus sujeitos nos leva a olhar para as juventudes, à medida que esse grupo insurge enquanto invisibilizados nos processos em sociedade. Nesse contexto, nos deteremos neste tópico, no diálogo estabelecido no seio da EP com foco nas juventudes e nos movimentos sociais do campo enquanto sujeitos e espaços que anseiam a efetivação dos processos propulsores de autonomia em seus contextos.

A título de nos situarmos, no que concerne a tais sujeitos, em meio ao percurso realizado dentro destes contextos, Melucci (2007, p. 39) faz a seguinte colocação:

Nos últimos 30 anos a juventude tem sido um dos atores centrais em diferentes ondas de mobilização coletiva: refiro-me a formas de ação inteiramente compostas de jovens, assim como à participação de pessoas jovens em mobilizações que também envolveram outras categorias sociais. Começando pelo movimento estudantil dos anos 60 é possível traçar a participação juvenil em movimentos sociais pelas formas 'sub-culturais' de ação coletiva nos anos 70 como os punks, os movimentos de ocupação de imóveis, os centros sociais juvenis em diferentes países europeus, pelo papel central da juventude nas mobilizações pacifistas e ambientais dos anos 80, pelas ondas curtas mas intensas de mobilização de estudantes secundaristas dos anos 80 e começo dos 90 (na França, Espanha e Itália, por exemplo) e, finalmente, pelas

mobilizações cívicas nos anos 90 como o anti-racismo no norte da Europa, França e Alemanha ou o movimento da antimáfia na Itália.

Além de tais processos esboçados por Melucci, que elucidam movimentos de jovens em contextos urbanos, nos territórios camponeses, emergem mobilizações e ações de jovens que, em sua maioria, se articulam a movimentos sociais, sindicais ou atuam em comunidades tradicionais. Nesse sentido, é a partir dos movimentos sociais do campo que desenvolvemos nossos diálogos, nossas reflexões, no presente capítulo. No que concernem tais movimentos, consideramos os que vêm consolidando, desde sua essência, a luta por uma vida digna, a luta pela terra, por água e por escola para os povos do campo. Certo número desses movimentos faz parte da articulação da Via Campesina que, por sua vez, congrega uma efetiva participação de jovens camponeses.

Esta e as discussões anteriores nos dão base para a interpretação desse segmento e vêm, ainda, nos provocar a pensarmos como se constitui – ou vem se constituindo – a emancipação dessa juventude, em meio aos processos desestabilizantes que têm sido promovidos pelos anseios capitalistas e neoliberais.

É nessa conjuntura que inserimos as fragilidades dos jovens camponeses e a contribuição dos movimentos sociais populares, com foco nos movimentos camponeses, tendo em vista a constituição da emergência dos discursos pautados no que Boaventura chama de conhecimento regulação e conhecimento emancipação, considerando este último como um dos eixos-chave das articulações da EP.

Em meio à formação desse sujeito que passa por transformações fisiológicas pertinentes à própria fase de vida, que enfrenta a marginalização do seu papel dentro da família, assim como na sociedade, sentindo o fervor da militância e da transformação sociais, o jovem e as juventudes se constituem, sendo adjetivadas de “problema social” à “transformador social”, e é no interior desses espaços que se constrói essa categoria.

Frente a ainda incipiente dedicação teórica destinada à Juventude Camponesa, refletimos sobre os desafios a serem enfrentados, dentre os quais destacamos o fortalecimento de propostas pedagógicas emancipatórias como fundamentais para a formação e a autonomia de tais sujeitos.

A ideia na qual vem se pautando a educação popular preza pela construção de um projeto de vida, um projeto de sociedade que seja uma alternativa a essa lógica que já existe, que, por sua vez, segrega, exclui e oprime. Em pleno século XXI, se busca o diálogo, por meio da democratização do ensinar e do aprender, possibilitando a elaboração desde teorias até as práticas, que, por sua vez, venham dar subsídios para a EP, na perspectiva de construção de uma “nova cultura” que fuja dos moldes instituídos pelo neoliberalismo, a cultura da “escuta e do diálogo” (GONZÁLEZ, 2010).

Certas experiências que vêm se consolidando em vários espaços camponeses apontam para a consolidação de ações que prezam pela autonomia, via o acesso de jovens camponeses à universidade, como situam Araújo e Santos (2011, p. 13), “pelo aprimoramento das capacidades reflexivas a partir da contextualização do conhecimento e do intercâmbio de saberes entre camponeses e o mundo acadêmico”. Ainda acerca desses dois polos que se inter-relacionam, os autores fazem ainda o seguinte apontamento:

Por um lado, o mundo universitário, um ambiente de co-habitação das muitas áreas do conhecimento, por outro, o imaginário da juventude campesina, com os mais diversos olhares e saberes. O entrelaçamento desses dois mundos oportunizou a retro-alimentação positiva de vários aprimoramentos, tanto para educadores (as) quanto aos jovens educandos (as) participantes do processo (ARAÚJO; SANTOS, 2011, p. 13).

Esses contextos de estreitamento das relações estabelecidas com esses jovens se apresentam como sendo de grande importância frente às problemáticas apontadas nos estudos realizados com esses grupos. Além da agregação de características peculiares à idade, à qual esses sujeitos são submetidos, Castro (2005, 2009), uma das principais referências na discussão voltada à juventude no Brasil hoje vem dialogar, em seus vários estudos, uma realidade muito presente nos espaços camponeses, em como se configura o processo de reprodução social nas relações entre esses sujeitos, que, em sua maioria, vem sendo pautada na hierarquização.

Pesquisas como as de Abramovay et al. (1998) apontam que essas relações vêm colaborando para o processo de esvaziamento do campo, o chamado êxodo rural. Quem deixa o campo são, em sua maioria, jovens

e mulheres; estas saem em função da precariedade de perspectivas e da subalternidade à qual estão submetidas; assim, o campo vive um processo de envelhecimento e, paralelamente, um forte processo de masculinização da juventude.

Silvestro et al. (2001), em pesquisa realizada com jovens camponeses do oeste de Santa Catarina, em proosições conclusivas, contrapondo “o desejo de ficar” com os dados relacionados ao esvaziamento do campo, enfatiza que:

O elevado desejo de acesso à terra, por parte dos rapazes, contrasta com a magnitude do êxodo rural, sobretudo da população jovem, e conduz a vazios demográficos que destroem o capital social existente, comprometendo a continuidade da agricultura familiar e a construção de projetos de desenvolvimento regional (SILVESTRO et al. 2001, p. 104-105).

Esse elevado desejo de acesso à terra não é incomum entre a juventude, entretanto, em função da precariedade com que se configura a divisão injusta de terras – herança de nossa colonização – até a falta de políticas que subsidiem projetos voltados para tais sujeitos, estes não vêm outra perspectiva senão a de buscar em outros espaços – centros urbanos – melhores condições de vida, mesmo podendo ser algo utópico.

O urbano insurge como moderno, espaço de crescimento, desenvolvimento, futurístico; o campo se enraíza como arcaico, atrasado, sem possibilidades de meios de produções dignos. Esses estereótipos não estão distantes, mas, sim, presentes e mostram-se como corriqueiros, condicionados enquanto um “desenraizamento do sujeito”, principalmente, em sua formação escolar, que se configura, em sua maioria, desconectada da realidade do campo, na qual, em grande parte, totaliza a inserção de contextos urbanos nas aprendizagens desde os anos iniciais dos filhos e filhas de camponeses.

Como para Freire, esse mundo é possível, por meio da revolução, da luta e de contrapor, pois é impossível não recriar as formas educacionais, é impossível pensar em um projeto de sociedade em que a educação não seja o principal estandarte. Dialogamos com tais abordagens no seio da educação destinada a crianças e jovens camponeses, contrapondo-se àquelas

que, por sua vez, desconsideram os contextos sociais, políticos, ambientais e culturais de tais sujeitos e passam a ditar normas universais em suas aprendizagens.

A ideia parte do pensamento de campo pedagógico formal que constitui práticas de negação em que cada criança passa a congrega essa negação, transferindo-a para a juventude; nesta fase, a negação transforma-se em migração para o “espaço espelho do desenvolvimento” que foi transferido desde a educação básica: a cidade.

Pensar nessa lógica nos condiciona a utilizar o que certos teóricos situam enquanto espelho eurocêntrico, à medida que pautam a emergência de se refletir em torno da desdogmatização dos jargões constituídos a partir de uma concepção europeia para passar a pensar a partir de epistemologias vindas do sul, construídas no chão da América Latina (MORETTI; ADAMS, 2011). A colonização foi de nossas terras, de nossa cultura e de nossos saberes, em detrimento de concepções alheias. É imbricado nessa lógica que fundamentaremos a ideia do pensar o conhecimento regulação, ao qual a maioria dos jovens é condicionada, e o conhecimento emancipação, por meio do qual esses jovens podem ascender-se socialmente e, portanto, como cidadãos que fazem valer os seus direitos.

Para Esteban (2009), o sentido do que é ensinado deve inserir-se nos conflitos que eu encontro enquanto sujeito nos meus territórios; não menos encontro na escola os seus espaços conflituosos, nos quais seus sujeitos – educando, educadores e gestores – “devem” seguir a padronização do sistema, o não fugir do caráter de qualidade, abordagens bem herdadas das lógicas positivistas e, como bem aborda Boaventura (2000 apud OLIVEIRA, 2006) enquanto um conhecimento-corno-regulação.

Junto a Boaventura, Oliveira (2006) sugere o repensar a lógica emancipatória que ora foi constituída pelo projeto de modernidade, em meio às concepções capitalistas, que, baseada em caráter ambicioso e contraditório, pautam-se, por sua vez, em racionalidades, ao apresentar um desenvolvimento na base da ciência e da cultura nacional, a ascensão de concepções positivistas, e mesmo incipientes concepções pautadas na cidadania. Sendo notório em seus escritos que a concepção dos projetos modernos nada mais buscava do que se utilizar da emancipação enquanto ferramenta de regulação, o que é chamado pela autora como regulação cultural.

Em meio a tais prerrogativas, a ideia parte do pensamento de um paradigma emergente que reorienta tais abordagens para uma real emancipação. Assim, em meio a seis roteiros destacados pelos autores, enfatizamos certos pontos, atrelando-os aos anseios que representam as abordagens dos movimentos sociais, por considerar que sejam nestes espaços em que estão se efetivando as ações de educação popular de forma pontual.

Um desses roteiros vem elencar a discussão em torno do estreitamento entre sujeito e o local, que é um ponto para o qual já chamamos a atenção neste capítulo, visto que atrelamos nossas prerrogativas aos sujeitos juventudes camponesas, que, por sua vez, vêm sendo “expulsos” de seus territórios, em função de processos que desconsideram as percepções de valorização local. Logo, destacamos a educação que vem sendo promovida no campo; evidenciamos, nesse sentido, certos movimentos, a exemplo do Movimento Sem Terra (MST), que constrói seus processos pedagógicos pautados na Pedagogia do Movimento, que se estabelece na constituição democrática de práticas que vão desde pensar o campo para a produção de alimentos até a autonomia na escala do direito, de modo que não se produz apenas o alimento, mas se produz a concepção crítica de luta contra o latifúndio (CALDART, 2004).

Não se abstendo, é nesse viés que a Educação Popular e os movimentos sociais vêm há muito se reafirmando, na medida em que se preocupam com o caráter epistemológico de suas concepções, como foi observada a grande preocupação da década de 90, frente às fragilidades decorrentes das novas leituras, sujeitos e espaços que emergiam; porém, partindo, assim, para a construção de concepções pautadas na valorização dos reais espaços populares enquanto efetivos construtores de saber.

Outros pontos que nos chamam a atenção nas proposituras de Oliveira (2006) é o pensar uma emancipação utópica, porém, realizável; pensar, ainda, a formação de redes e coletivos que construam de fato a transformação social, a partir da reavaliação do que a modernidade implantou enquanto inversão de valores.

Essa lógica vem sendo pautada nas abordagens de Esteban (2009), quando ela insere o diálogo como possibilidade para a construção do processo de emancipação, chamando atenção para um ainda-não e ainda-nada, enquanto proposições imbricadas na lógica pedagógica e refletidas nos sujeitos populares. O “ainda” vem imbricado da antecipação, vem no

que está implícito e que se deseja que saia das margens e dialoguem com os saberes explícitos, vir a ser. O “ainda” vem como possibilidade, probabilidade, a conotação de que nem tudo está perdido, ainda não. O “ainda que ainda” pode vir a possibilitar a efetivação de raízes emancipatórias.

Acreditamos que entender a emancipação enquanto projeto de sociedade é a grande chave para fugir das grades que são impostas pelo sistema excludente, não excludente nos termos de exclusão enquanto ocupação de espaços, mas sim excludente em termos do que eu não posso ou devo saber, questionar, tomar decisão, condicionando, assim, o sujeito à massificação e à homogeneização. Dão-se, assim, as proposições que configuram a constituição dos sujeitos acrílicos e aceitáveis, que se abstêm de questionar as condições sociais que lhes são impostas, a eles e a “seus iguais”. Em contraposição, emancipar-se aponta para o questionamento, visão crítica, a transição da consciência etc.

Porém, vale chamar a atenção para a proposta de transgredir junto ao que Mejía (2010) vem expor enquanto Projeto Educativo e Pedagógico “Alternativo”. O autor insere tal horizonte a partir de um projeto emancipatório pautado nos aspectos sociais, políticos e econômicos construídos por meio das ações pedagógica e educativa. São nessas proposições que o autor enfoca as conjunturas constituídas no seio dos Projetos Educativos e Pedagógicos Alternativos (PEPA), que trazem um conjunto de discussões que dão embasamento para as teorias críticas.

Mejía, ao destacar o PEPA, aponta para o fortalecimento das bases para, assim, possibilitar a construção de um suporte contra-hegemônico e emancipatório, com certas prioridades, como a resistência que deve existir nos mais variados movimentos, resistência contra a alienação, opressão e dominação, lutando para que essas formas não se tornem tão intrínsecas que chegam a naturalizar-se no seio de cada território/sujeito; ênfase no diálogo das teorias críticas, nas desigualdades de gênero e no tecnicismo exacerbado; para tanto, é imprescindível dialogar na perspectiva da construção do projeto de emancipação, enquanto foco primordial das correntes críticas.

A emancipação em Freire é também a libertação e para a constituição das proposituras de Oliveira é preciso liberta-se. “A libertação, por isto é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste é um homem novo que é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos,

que é a libertação de todos” (FREIRE, 1987, p. 19). É a emancipação em comunhão.

Assim, são essas ideias atreladas a propostas que consideramos que devem ser comungadas no seio dos movimentos sociais, tendo como concepção paradigmática a Educação Popular, na simbiose de ações coletivas e individuais de tais juventudes camponesas, mulheres, homens, crianças. E, ainda, que tais ações partam do seio dos territórios camponeses enquanto *lócus* de construção de diversos saberes, que devem democratizar-se.

Acreditamos que é possível desenvolver na coletividade processos de educação popular que contribuam para o aprofundamento intelectual, ao mesmo tempo em que corrobora para o despertar da juventude, em diferentes situações vivenciadas no campo, para o fortalecimento da identidade e para a resolução de problemas concretos. Tais apontamentos, entretanto, só se efetivarão, à medida que tais jovens estiverem atrelados às dinâmicas dos vários movimentos, sejam elas amplas ou locais, mas que se efetivem ações coletivas, engajadas, ou não, em movimentos.

Finalizando tais abordagens, acreditamos que o emancipar-se vem atrelado às inúmeras prerrogativas dialogadas desde o princípio deste ensaio, que vai desde pensar a Educação Popular enquanto paradigma que sustenta inúmeros processos juntos aos espaços e sujeitos populares, passando pela constituição das bases teóricas e se desdobrando nas práticas dos sujeitos presentes nos movimentos sociais, que, por sua vez, encontram-se sempre em constante movimento.

#### **4 Considerações finais**

Diante desse quadro, em que relacionamos a Educação Popular, movimentos sociais e juventude camponesa, consideramos que as bases para consolidação de efetivas propostas emancipatórias devem superar a lógica hierárquica instituída pelo modelo racionalista hegemônico, por meio da efetivação de propostas pautadas nas teorias críticas e que estabeleçam uma relação junto aos movimentos sociais, apresentando possibilidades em meio ao diálogo de saberes na construção do conhecimento.

Em suma, tais consolidações se fazem necessárias junto ao processo dialógico com esses movimentos, que, neste ensaio, parte de olhar os

movimentos camponeses, principalmente, com foco nas juventudes inseridas nesses espaços. Pensar movimento social é pensar sobre a luta contra a opressão, é pensar sobre a luta pela democratização do espaço público. Pensar juventude vem atrelado à luta e à resistência, principalmente, em seus cotidianos, que brotam desde a “opressão” nas fileiras das “escolas rurais bancárias” na infância.

É diante desse contexto que definimos a Educação Popular a partir da década de 60 por um misto de significados que vão desde a luta, passando pela resistência/ressignificação e voltando para o seu berço que foi a luta, considerando-a, assim, como um paradigma de resiliência, que, mesmo diante de muitos desafios e adversidades, foi construindo os nexos e não se desfez de sua essência, que é a luta pela emancipação dos espaços e dos sujeitos.

Consideramos, ainda, que a relação entre certos teóricos, como Paulo Freire, com movimentos sociais é o sustentáculo para o fortalecimento das ações teórico-prático-metodológicas no campo da Educação Popular, enquanto um processo de ressignificação constante.

Para além dos movimentos estabelecidos e da juventude camponesa, consideramos que o caráter emancipatório apontado por vários autores surge em meio à participação e à organização coletiva, seja ela no âmbito localizado ou mais amplo, mas que estas práticas se efetivem e possibilitem a construção do conhecimento-emancipação.

## Referências

ABRAMOVAY, R. et al. **Juventude e agricultura família:** desafios dos novos padrões sucessórios. 1. ed. Brasília, DF: Edições UNESCO, 1998. 104 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131546porb.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

ARAÚJO, Alexandre Eduardo de; SANTOS, Fabiana do Nascimento. **Intervivência Universitária:** uma experiência de educação contextualizada. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2011. 210 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação Popular na Escola Cidadã.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2004.

CARRILLO, Alfonso Torres. Educación Popular y Producción de Conocimiento. In: **La Piragua** – Revista Latinoamericana de Educación y Política. Mirando hondo: reflexiones del estado de la Educación Popular, Panamá, n. 32, p. 8-25, 2010. Disponível em: <<http://ceaal.org/images/stories/LaPiragua/la%20piragua%2032%20v.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

CASTRO, E. G. **Entre Ficar e Sair**: uma etnografia da construção da categoria Jovem rural. 2005. 380 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, 2005. 2 v. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1624/1/tese.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

CASTRO, Elisa Guaraná de et al. **Os jovens estão indo embora?** : Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2009. 240 p. Disponível em: <<http://www.iicabr.iica.org.br/wp-content/uploads/2014/03/jovensestaoindoembora.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. Breves notas sobre um pensamento fecundo. In: FREITAS, Ana Lúcia de S.; MORAES, Salette Campos. **Contra o desperdício da experiência**: A Pedagogia do Conflito Revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 123-142.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. 107 p. v. 21.

GOHN, Maria da Glória. **A força da periferia**. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

GONZALES, Nydia. Educación Popular y Pedagogía. **Revista La Piragua** – Revista Latinoamericana de Educación y Política. Mirando hondo: reflexiones del estado de la Educación Popular, Panamá, n. 32, p. 44-53, 2010.

GUEVARA, Nicolás. A Educação Popular no Século XXI. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 213- 218. (Coleção Educação para Todos, 4).

LOMBERA, Rocío. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e dos Espaços Públicos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2006. p. 103-121. (Coleção Educação para Todos, 4).

MEJÍA, Marco Raúl J. Las teorías Críticas y las pedagogías críticas. Fundamento de la Educación Popular – Hacia uma agenda de futuro. **La Piragua** – Revista Latinoamericana de educación y política. Panamá, n. 32, p. 26-43, 2010.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: FÁVERO, Osmar et al. (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC/ UNESCO/ANPed, 2007. 284 p. (Coleção Educação para Todos, 16).

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: Epistemologias do Sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso: 12 jan. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2006. 168 p. (Coleção Pensadores & a educação, 8).

PONTUAL, Pedro. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**.

Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2006, p. 91- 101. (Coleção Educação para Todos, 4).

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: princípios/fins da formação humana.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000. 415 p. v. 1.

SILVESTRO, M. L. et al. **Impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar.** Intertexto. Brasília: Nead/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001. 120 p.

## Capítulo XIII

# EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE

*Jucilene Nascimento Dias*

*Afonso Celso Caldeira Scocughia*

### 1 Introdução

Na história do tempo presente, a Educação Popular (EP) tem ocupado um importante espaço nas práticas de extensão universitária. Estudos têm apresentado achados significativos espalhados por todo Brasil, com experiências que têm como base o compartilhamento das atividades desenvolvidas tanto por acadêmicos, quanto por membros da comunidade sobre a realidade que lhes orienta. Tais estudos concebem a produção de conhecimento como oportunidade compartilhada de pensar e inovar a ciência com vistas às necessidades coletivas da comunidade. Trata-se de um exercício dialógico de promoção de cidadania participativa, dotado de respeito ao outro, a seus costumes e à valorização do contexto real.

Aliado a isso, alguns apontamentos indicam os desafios que a extensão cotidianamente enfrenta, quando se propõe a conviver, criar e recriar ações democratizantes, a partir do diálogo com a comunidade e suas demandas, a fim de humanizar o conhecimento e ter qualidade política em suas ações.

Tendo em vista esses aspectos e a necessidade de reflexão sobre os exercícios cotidianos realizados nos centros acadêmicos, os quais têm favorecido práticas coparticipadas entre a comunidade interna e externa das universidades, com vistas à superação de uma lógica mercadológica, assistencialista e fragmentada

de pensar e fazer extensão, buscaremos neste texto dialogar sobre o processo de refundamentação da Educação Popular e os desdobramentos desse processo em sua conjuntura epistemológica, a partir do olhar de diversos estudiosos da área. Em seguida, tentaremos compreender como, ao longo do tempo, tem se dado a interface entre a educação popular e a extensão universitária, assim como as possibilidades de exercícios que cotidianamente favorecem o desencadeamento de processos emancipatórios, frutos dessa relação como possibilidades de rupturas paradigmáticas com a racionalidade instrumental.

A título de organização textual, inicialmente, apresentamos uma revisão bibliográfica sobre a perspectiva epistemológica da Educação Popular. Adotamos como acervo relevantes publicações organizadas e elaboradas pela equipe do Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL, em particular, dos anos de 1994 até 2013, além de publicações independentes de certos autores brasileiros renomados que também fazem parte desse movimento, que partem do enfoque ético e político emancipador de fomentação de experiências, novas formas de pensar, conviver, atuar politicamente e tornar possível uma coexistência baseada no respeito aos direitos humanos de todas e todos.

Por conseguinte, abordamos brevemente a constituição da Extensão Universitária e a interface com a Educação Popular como aparato favorável para a produção e gestão do conhecimento com exercício de compreensão e transformação dos contextos situados, novas formas de concepção e reinvenção frente aos conflitos e opressão que vivem as sociedades latinas na atualidade.

## **2 As bases epistemológicas da educação popular no processo de sua refundamentação (1990): certos apontamentos**

Ao longo do contínuo curso da Educação Popular, as experiências extraídas do contexto real de ação constituíram-se como importantes processos e/ou mecanismos, no que se refere à possibilidade de orientação e manutenção de práticas emancipadoras nos contextos populares e institucionais.

Como resultado, esse movimento de retroalimentação das ações através da reflexão das experiências e dos eixos fundantes tem favorecido

à Educação Popular a projeção e realização de ações democratizantes orçadas por uma ideia-força emancipatória que orientam os atores sociais, seu trabalho e formas de ação frente à sociedade.

Orientar-se a partir das bases epistemológicas da Educação Popular é imprescindível para a qualificação e mediação de um trabalho social útil aos envolvidos no processo, pois, o caráter dialético que fundamenta a Educação Popular não permite que os princípios éticos e políticos estejam em disparidade com as necessidades sociais, já que pautada pelo princípio da dialética, a Educação Popular reorienta sua histórica ação prática de maneira analítica e reflexiva (HURTADO, 2006).

A dimensão epistemológica e histórica da Educação Popular é inseparável e, portanto, não dogmática; ela é dialética, viva e compromissada com os interesses e demandas situadas numa dinâmica sócio-histórico-cultural. Ao considerar a importância epistemológica da Educação Popular e a recorrente reflexão dos estudiosos sobre suas bases, a partir do então conhecido processo de refundamentação da Educação Popular que se deu nos anos de 1990, houve um alargamento da perspectiva da Educação Popular, que passou a se debruçar não apenas sobre as questões de classe, mas a preocupar-se com a perspectiva integral dos sujeitos.

A refundamentação da Educação Popular aprofundou a reflexão sobre suas práticas, além de potencializar novas opções interpretativas que dessem conta das novas realidades educativas, a partir dos debates sobre a produção do conhecimento, descolonialidade epistemológica, crítica aos paradigmas clássicos, sistematização da experiência como modalidade investigativa emblemática, ou seja, reflexão sobre sua base epistemológica (CARRILLO, 2010). Aliam-se a isso os aspectos políticos e pedagógicos que se organizaram de maneira sistemática com vistas à oposição às esferas de dominação (PUIGGRÓS, 1994).

No que tange ao aspecto epistemológico dialógico da Educação Popular, os teóricos compartilham do entendimento de que a refundamentação alargou a possibilidade de comunicação da Educação Popular com a multiplicidade de sujeitos, suas singularidades e necessidades específicas. Houve a ampliação da leitura da realidade que antes estava atrelada exclusivamente ao aspecto econômico e, contudo, as possibilidades de construção de paradigmas de emancipação se alargaram (PALUDO, 2006; PONTUAL, 2006).

Para Carrillo (2013), ressignificar a perspectiva emancipadora exige diálogo com os sujeitos e com as correntes críticas que emergem criticamente dos contextos de desigualdades. Para ele, esse fenômeno ultrapassa a utilização das ideias de teóricos críticos; requer empoderamento dos sujeitos e ações coerentes que visem à mediação de conhecimentos que valorizem a conscientização, problematização e questionamentos capazes de organizadamente transgredir as estruturas de dominação.

Essa perspectiva corrobora com a conceituação de Nydia Gonzáles (2010). Para a autora, a dimensão comunicativa contrapõe a linguagem impositiva e manipuladora. Nesse viés, a comunicação passa a assumir a posição de diálogo problematizador (GONZÁLES, 2010).

A competência comunicativa é fundante para a constituição de sujeitos autônomos, responsáveis pelo seu destino, pelo seu presente e futuro. A responsabilidade dos sujeitos acerca do destino da sua trajetória processa-se através da consciência, que é um processo de reflexão dos sujeitos sobre a realidade objetiva, interesses e necessidades.

A intercomunicação entre as bases e entre as bases e a estrutura de direção é apontada por Hurtado (2006) como necessária para a fomentação de processos emancipatórios. Os autores Gonzáles (2010) e Guevara (2006), por sua vez, veem nessas articulações a possibilidade de que as ações educativas da Educação Popular interfiram desde o local, o nacional, até os espaços públicos internacionais, e que essas se revertam em propostas que contraponham as exclusões social, política e cultural enfrentadas na atualidade.

Como visto, a horizontalidade que o diálogo favorece, extrapola a aproximação com os pares; dialeticamente, favorece a ampliação dos horizontes frente em defesa da democratização dos espaços públicos e do fortalecimento do poder dos setores populares.

Na perspectiva freireana, o processo de elaboração do conhecimento transcende a verbalização de saberes ontológico e epistemológico sobre a política e a educação; ao contrário, deve ser um discurso vivo, teórico-prático. Nessa perspectiva, o processo de humanização e libertação se dá a partir da transformação que se realiza necessariamente pela ação revolucionária das sociedades de classes (FREIRE, 2012).

Ao assumir essa perspectiva, a educação popular apresenta uma contraproposta metodológica à pedagogia bancária, uma proposta com fortes indicativos de que a participação dos educandos no processo de

constituição de seu saber é imprescindível para que o conhecimento construído seja coerente com as necessidades dos sujeitos envolvidos nesse processo. Trata-se de uma alternativa comunicativa de inclusão e diálogo, uma proposta viável para alimentar a esperança e o compromisso ético de uma vida para a ação libertadora (GONZÁLES, 2010).

A superação da ideologia bancária segundo Freire (1983) perpassará o campo da ética e da política, a qual resultará no entendimento do real, ou seja, na consciência crítica. Para o autor, mesmo com aparentes limitações, as quais serão superadas diariamente, já que os sujeitos são concebidos como seres inacabados, restringir a ação transformadora a um ato mecânico diz respeito a atitudes minimistas, acrílicas, que reduzem e utilizam os cognoscentes como coisas, e não como um vir a ser mais, remetendo-nos à ideia de “Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem)” (FREIRE, 1983, p. 13).

A discussão acerca da base ideológica de dominação e alienação do contexto de surgimento da Educação Popular fez parte de todas as produções analisadas, até porque é impossível falar nessa tendência educacional sem discutir seu contexto de surgimento e luta diária. Os autores retomam a história de constituição da América Latina, apresentando os degradantes processos de aculturação, colonização e negação de direitos que, historicamente, assolam a vida dos latinos, impedindo-os de ser mais.

Pois é, a América-Latina sofreu sérias interferências culturais dos colonizadores, os quais impuseram, por um longo período, práticas de aculturação e negação da identidade, fatores que corroboraram para a infiltração de uma hegemonia elitista pautada numa cultura unívoca, que segrega e nega as diferenças.

De maneira mais contundente, Moretti e Adams (2011) e Oliveira (2008) promovem um diálogo entre a educação popular e os mecanismos de subordinação do projeto de sociedade da modernidade. Os primeiros apostam no diálogo entre a educação popular e a pesquisa participativa, considerando que ambas se ancoram em epistemologias surgidas no sul, fator que permite problematizá-las no contexto de (des)colonialidade do conhecimento. Já Oliveira (2008), ancorada nas obras de Santos (2000) trabalha de maneira geral sobre a lógica de perpetuação da hegemonia de certas ciências sobre outras e apresenta o conhecimento-emancipação e a

solidariedade como experiências pedagógicas de criação e recriação prospectivas do conhecimento com vistas à emancipação dos que estão à margem.

Santos (2000) conceitua o espaço de subalternidade que o projeto de modernidade aloca enquanto culturas que não são e nem se enquadram na dinâmica eurocêntrica de imperialismo cultural. Remete-nos a um conflito cultural fruto do modelo de sociedade do desenvolvimento, uma perspectiva ocidental de desenvolvimento hegemônico.

Dentro desse contexto, vislumbrar uma epistemologia pautada em técnicas e procedimentos que valorizem o outro em sua completude; para os citados autores, trata-se de traçar um caminho com vistas à valorização epistemológica do sul. Um processo que vai do lado oposto da ditadura da colonização e de suas formas de poder; vislumbra uma “outra modernidade”, modernidade esta que está no lado oposto da pensada e operada pela lógica eurocêntrica, a qual utiliza-se de mensurações interpretativas e justificativas pautadas na Europa (MORETTI; ADAMS, 2011).

Segundo Moretti e Adams (2011), as epistemologias são poderosas estratégias para a manutenção e realização de mudanças; nesse bojo, vislumbrar uma epistemologia que vá além da epistemologia do norte, tem que ver com a valorização de uma teorização que não se pautem em uma única realidade e esteja a favor de uma única sociedade, povos e culturas; ao contrário, deve reconhecer as multiplicidades de saberes, a pluralidade de culturas e o outro em sua diversidade. São metodologias de investigação que se apresentam como alternativas às epistemologias dominantes, voltadas para a construção de pedagogias com as classes populares, surgidas ao sul da colonialidade do conhecimento. No entendimento de Moretti e Adams (2011), tal perspectiva implica na necessidade de os oprimidos aprenderem a libertar-se do espelho eurocêntrico e a refletir sobre o que não são.

Para Santos (2000), a vertente hegemônica desconhece o diálogo entre as culturas e a existência pacífica entre elas. Acredita que as relações e o interconhecimento produzidos pela interação cultural favorecem a perda das suas singularidades; nesse sentido, nega-se a interpenetração cultural, pois preza-se por uma cultural imperial sem implicação com o local.

Para o referido autor, os conflitos culturais precisam ter visibilidade na dinâmica dos processos que visem à construção de projetos emancipatórios. Adverte-nos, ainda, sobre as dificuldades de enfrentamento, pois a cultura dominante articula-se, a fim de combater qualquer contra-hegemonia, e que o caminho acertado para o enfrentamento das dificuldades é o conhecimento.

A questão da produção do conhecimento é tratada por Freire, a partir da perspectiva educacional, sobretudo, em *Pedagogia do Oprimido*, obra na qual percebemos a centralização e problematização da educação como aparato/mecanismo para a emancipação dos que estão à margem. Nessa obra, Freire enfatiza a possibilidade dos oprimidos elaborarem conhecimento, formas de subversão, resistência e luta de classe como instrumentos por meio dos quais os sujeitos podem vir a emancipar-se. Para o autor a conscientização elaborada através da educação politizadora é o motor para a consciência dos agentes sociais dentro de uma conjuntura social, excludente e hierárquica.

Para Freire (1997), a luta política é a luta pelo poder. Apenas com a politização e a ética, pode-se chegar ao entendimento da necessidade de superação das atividades educativas como mecanismo de integração dos agentes, dominação e pragmatismo.

A educação concebida como ato político e voltada para a produção do conhecimento apresenta-se como estrutura organicamente necessária para o enfrentamento das relações de dominação e subordinação. Haja vista que as relações de poder são pedagógicas e, para superá-las, faz-se indispensável, primeiramente, a compreensão das contradições exercidas pelos detentores do poder.

Em suma, a dimensão política é a essência da pedagogia dos oprimidos, vetor para a conscientização crítica, pois supera a dimensão contemplativa da crítica, assumindo a necessidade de projetar a transformação, extraordinariamente dialética, humana e ética (GONZÁLES, 2010).

Indissociáveis, as dimensões política e pedagógica da Educação Popular foram apontadas por Conceição Paludo (2006) como fontes de constantes questionamentos e discussões abordados pelos estudiosos da área. Fica exposto nos dizeres da autora que tais questionamentos e discussões giram em torno da necessidade de organizar as perspectivas políticas e pedagógicas da Educação Popular a partir da realidade que a circunda e, nesse sentido, faz-se necessário repensar as bases conceituais que a define.

Ao longo da trajetória de Paulo Freire, a luta pela educação para a libertação esteve presente como tese constante em suas ações e produções teóricas. Para ele, só a educação como prática para a liberdade era capaz de gerar o conhecimento, o qual é fruto da interação entre cognoscentes e a realidade social.

Ofertar uma educação pautada nesses princípios seria uma atividade ética- democrática e significativamente humanística, a qual requer entender o espaço que a opressão e o opressor ocupam na sociedade, seus mecanismos e formas de atuação. Nesse sentido a *práxis* para a libertação é o caminho para a superação das mazelas que afligem os que estão à margem.

A educação em suas diversas formas de atuação, institucionalizada ou não, contribuiria para a diária tarefa de comunicar conhecimento com vistas à consciência dos oprimidos. A conscientização contribuiria para a emancipação, que é fruto de uma educação humanizante, ética e política (FREIRE, 2012).

As anteriormente mencionadas dimensões política, pedagógica e comunicativa são as principais bases de fundamentação da Educação Popular, pois sintetizam e caracterizam de maneira contundente a Educação Popular e suas formas de conviver, criar e reinventar ações com vistas à transformação da realidade e do mundo a partir da realidade concreta e participação cidadã ativa.

Pode-se dizer que a refundamentação da Educação Popular amplia a essência da pedagogia dos oprimidos, pois supera a dimensão estritamente estrutural da sociedade para outros campos de ação, extraordinariamente dialética, humana e ética; aproxima-se dos seres humanos (mulheres, jovens, negros, camponeses, idosos, homossexuais, entre outros), com o intuito de desvelar o inédito viável das situações educativas dos povos, a partir dos seus múltiplos campos de atuação.

Pensar a função da universidade e a realização de suas atividades requer entender também quais arcabouços ideológicos e hegemônicos alicerçam suas práticas. Partindo desse entendimento, no tópico seguinte, abordaremos a interface existente entre a educação popular e a extensão universitária, assim como as possibilidades de exercícios que, cotidianamente, favorecem o desencadeamento de processos emancipatórios, frutos dessa relação como possibilidade de rupturas paradigmáticas com a racionalidade instrumental. Trata-se de considerações acerca da função social da

universidade e as implicações da Educação Popular nesse processo e/ou contexto de extensão universitária.

### **3 Educação Popular e extensão universitária**

As experiências práticas da Educação Popular se realizam numa gama diversificada de espaços e apresentam como características centrais o comprometimento com as classes populares e a transformação social, orientados pelos princípios ético e político de pensar e fazer educação com vistas à emancipação dos envolvidos.

A universidade, nessa dinâmica, tem-se apresentado como um desses espaços. Em 1980, Fávero, numa análise crítica e histórica sobre os fundamentos da universidade no Brasil, assinala que iniciativas advindas dos setores acadêmicos eclodiram, apontando interesse pelas questões populares, desde a primeira metade do século XX. Muito embora estivessem atreladas ao idealismo acadêmico e distante dos reais interesses da população, as universidades realizavam cursos técnicos e atividades que se baseavam no interesse por ações de combate aos problemas sociais, calcados nos ideais e princípios com indicativos de que o Estado era defensor dos interesses da nação. Essas atividades eram conduzidas pela extensão universitária e fundamentadas no discurso de interesse popular.

Para Fávero (1980), tratava-se de importantes atividades destinadas à população que não tinham acesso à universidade; uma educação para o povo, um processo que remetia a indicativos de que naqueles movimentos processavam-se argumentos democráticos em defesa da educação pública, que futuramente conotaria como umas das bases de defesa da Educação Popular.

A Educação Popular, inicialmente, se constituiu como defensora da escola pública, como um espaço privilegiado para a educação das grandes massas. Posteriormente, foi atrelada ao conceito de práticas educativas que tinham como base a emancipação e um projeto de sociedade que só seria possível através da consciência dos sujeitos que a compõe. Em outro momento, uma educação popular como política de Estado (de 1947 ao final da década de 1950) que se preocupou com a educação do povo para a ocupação de espaços no mercado de trabalho e que foi impulsionada pelo desejo do desenvolvimento econômico e industrial do país.

Com efeito, na segunda metade do século XX, a Educação Popular, enquanto proposta de educação emancipatória, passou a idealizar um projeto de sociedade alternativo, que fosse à contramão da sociedade, historicamente instituída pelas forças hegemônicas. Nesse sentido, os âmbitos escolares não eram concebidos como os únicos responsáveis pela educação, contudo, eram fundamentais para a concretização desse novo projeto. Para tanto, a responsabilização do Estado, como esfera designada a zelar pela instrução do povo, e destes, como sujeitos de direitos, favoreceu essa tendência defensora da educação popular que se constituiu historicamente nas mais diversas experiências dos movimentos sociais (PUIGGRÓS, 1994).

Vale salientar que, com o Golpe Militar, que se deu de 1964 a 1984, os movimentos de Educação Popular sofreram sérias interferências e, por um longo período, viram-se silenciados, salvo os que, por ventura, conseguiram driblar a represália dos militares, além das diversas ações educativas isoladas espalhadas pelo Brasil pautadas pelas bases libertárias freireanas.

Na América Latina, a extensão esteve atrelada aos movimentos sociais. Os estudantes discutiam a função social da universidade e a necessidade de proposições acadêmicas que tivessem interesse com as demandas sociais dos latinos e não dos ditames e interesses dos europeus e dos estadunidenses. Nos anos de 1920 e 1930, a extensão passou a integrar as universidades em todo o mundo.

Especificamente, no Brasil, esse movimento tomou força na década de 1930, com a criação da União Nacional dos Estudantes – UNE, muito embora o ideário de extensão universitária e a defesa por ações que permitissem a liberdade de pensamento e a transmissão de saberes que integrasse a universidade e a vida social da população tenham-se dado no Congresso Universitário, realizado no México em 1908 (MAZZILI, 2011).

Experiências advindas da década de 60, especificamente apresentavam outros sentidos ao fazer acadêmico; destaca-se, então, o Congresso da UNE, realizado na Bahia, que culminou na criação dos Centros Populares de Cultura da UNE que, entre outros anseios, externava o desejo de que o povo ocupasse os espaços acadêmicos.

Com efeito, certas experiências asseguravam outros sentidos ao fazer da academia, as quais contrapunham a integração forçosa da universidade

com a comunidade como aparato para a manutenção de práticas de dominação social. Como exemplo, cabe o destaque ao “método” de alfabetização realizado pelo Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco, que teve como coordenador Paulo Freire e demarcava as primeiras iniciativas de extensão popular no Brasil, na década de 60, além de ter anunciado uma das vertentes da Educação Popular mais significativa, no que diz respeito a seus enfoques pedagógico e metodológico, pois, desde a sua criação, tem, na emancipação e na construção das consciências política e crítica, o seu principal ideal educativo, cunhado, portanto, nos princípios da pedagogia da libertação (PUIGGRÓS, 1994).

Além do serviço de extensão cultural, os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base e a Campanha de pé no chão também se aprende a ler foram as principais iniciativas de mediação dessa perspectiva educacional. Com todas as diferenças, esses movimentos possuíam em comum o objetivo de transformação das estruturas sociais, a valorização da cultura do povo e advogava em defesa da libertação do país dos laços de dependência com o exterior. Uma das características marcantes dos movimentos que surgiram foi o caráter de conscientização e politização dessas práticas (SAVIANI, 2013).

Saviani (2013) destaca que os esforços dessas iniciativas emancipatórias se concentravam na conscientização através da alfabetização e o apoio à sindicalização rural, a partir da cultura do povo e de uma educação contextualizada. Para o autor, sem possuir vinculação com o assistencialismo, esses movimentos atingiram uma importante expansividade e favoreceram significativas transformações no seio da comunidade e, no viés pedagógico, consolidando-se como um importante movimento contra-hegemônico dirigido pelas classes subalternas. Como citado anteriormente, Paulo Freire foi o principal idealizador e fomentador da emergência das ideias pedagógicas libertadoras.

No âmbito do ensino superior, essas ideias não ficaram apenas nesses períodos; futuramente, passaram a alicerçar as práticas extensionistas, que também tiveram outras influências histórico-sociais, principalmente do Estado, sua política e ideologia. De lá para cá, a extensão universitária passou por importantes processos que ressignificaram as suas ações. As

reflexões, nesse processo, trouxeram, para o debate acadêmico, a discussão de sua verdadeira função e quais deveriam ser suas características.

A universidade passou a idealizar a extensão como parte integrante do processo de formação de todos os sujeitos que a compõe, processos educativos cultural e científico que, de maneira indissociável, articulam ensino e pesquisa como mecanismo capaz de intervir na sociedade de maneira a transformá-la.

As ações universitárias que se baseiam nos princípios da Educação Popular buscam superar o que Freire (1983) compreendia como equívoco gnosiológico do termo extensão e das práticas dos centros universitários, que concebe a mediação do conhecimento como uma prática de estender conhecimento para o outro, a qual se dá em uma única via, daqueles que se julgam sabedores e detentores do saber.

Para Melo Neto (2012, p. 59), essa concepção de extensão se aproxima da dimensão ética do diálogo e tem na alteridade o princípio de orientação da relação com o outro. Nesse sentido, a extensão universitária adquire a “feição do popular”. Assumindo essa filosofia, a extensão universitária passaria a ser a extensão popular, dialógica, comunicativa, criativa, investigativa e produtora de conhecimento, a qual preza pela condução da conquista da cidadania, conscientização e atuação transformadora daqueles que dela participam.

As perspectivas da Extensão Popular dialogam intimamente com as expectativas filosóficas e metodológicas da Educação Popular; emergem dos contextos latino-americanos marcados pela desigualdade, pobreza, violência e corrupção, mas que também são contextos de luta, de organização da sociedade civil que formulam formas de ação com vistas ao rompimento de modelos tradicionais da democracia neoliberal.

#### **4 Extensão popular frente à racionalidade instrumental: rupturas paradigmáticas**

A educação pautada nos princípios da racionalidade instrumental é um modelo educativo que, ao longo da história da educação do/no Brasil, passou por diversas reconfigurações, sem, contudo, deixar de lado os seus princípios preponderantes, os quais são desenhados com

a pertinência de atender as conjunturas social e econômica da elite brasileira.

De acordo com Saviani (2005) a tendência tecnicista de educação, fundamenta-se nas teorias do ensino, na tentativa de melhor equacionar metodologias que atendam os interesses práticos da sociedade capitalista.

Até o século XIX, essa tendência esteve predominantemente conduzindo os interesses educacionais do país, de maneira mais expressiva, na década de 70 e início dos anos 80, as práticas acadêmicas de extensão se deram de maneira muito limitada à perspectiva desenvolvimentista, cumprindo apenas as prerrogativas da União através de programas.

De maneira em geral, apenas a partir do século XX que projetos contra-hegemônicos se fizeram presentes de maneira mais contundente; no entanto, é importante lembrar que a base neotecnicista permanece alimentando a competição, a produtividade no âmbito educacional e a proliferação indiscriminada de centros acadêmicos conduzidos pelos interesses do mercado (SAVIANI, 2013; SANTOS, 2010).

De acordo com essa lógica, ao professor cabe a função de treinar e depositar conhecimento; nessa dinâmica, aos alunos cabe a tarefa de decorar todo conhecimento transmitido. No entendimento de Paulo Freire (2012, p. 38), trata-se de uma visão distorcida de educação em que, no “lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem [...]”. Para Freire, na busca incessante por depositar conhecimento, os homens se arquivam, limitam sua capacidade criativa e reinventiva de ser e estar atuando no mundo.

Freire (2012), ao analisar o processo de formação histórico-cultural da sociedade brasileira e seus desdobramentos no tempo presente, conclui que essa está diretamente relacionada com a conjuntura educacional e com as relações sociais de maneira em geral. É uma organização política-ideológica da sociedade, que atinge a estrutura econômica, o modo de pensar, de conhecer, de se relacionar com o outro e com a cultura. É nesse contexto que a educação, e todas as suas formas de sistematização, escolar ou não, se desdobra e apresenta-se como mecanismo político-ideológico que demonstra para quê e para quem ela deve servir.

Os escritos de Mejía (2010) corroboram para essa compreensão; para ele, as correntes teóricas vão se constituindo, ao longo do tempo,

com o intuito de criar respostas às demandas sociais e imprimirem suas filosofias e maneiras de conceber os sujeitos. Sua ideologia expressa interesses e, na maioria absoluta, a maneira de alcançar sua meta está imbricada à perspectiva ideológica neoliberal capitalista (MEJÍA, 2010).

A Educação Popular, por exemplo, baseia suas ações nas teorias críticas; sua concepção educativa, seu enfoque pedagógico e suas metodologias têm na emancipação e na construção das consciências política e crítica, seu principal ideal educativo. Para Mejía (2010), a base ideológica da educação popular, os “enfoques pedagógicos e a linha metodológica”, precisa ser coerente com o paradigma latino-americano, com as correntes críticas e com a concepção de Educação Popular que é pautada no paradigma da emancipação.

A corrente latino-americana tem como característica marcante a tradição cultural e, na esfera educacional, tem construído sentidos e compartilhado perspectivas, ancorada nas bases históricas de transformação social em coerência com os processos e práticas de desenvolvimento humano social, contrapondo-se às correntes universalmente conhecidas pela sua força histórica e tradição, a saber, as correntes instrumental e a tradicional, que, desde o descobrimento da América, têm tentado controlar hegemonicamente concepções, sendo os espaços educativos seus principais alvos.

Entender que a educação de base não popular é um modelo positivista, que acredita em causas únicas para justificar toda a conjuntura social é, sim, o principal argumento de orientação político-pedagógico para contrapor essa mesma perspectiva, haja vista o cunho de desvalorização social dos setores (gênero, raça/etnia, classe social) que não estão dentro das prerrogativas hegemonicamente estabelecidas (PUIGGRÓS, 1994).

Com efeito, a racionalidade instrumental é o mecanismo pedagógico assumido pelos neoliberais como primordial para a formação do seu capital humano. Na contramão dessa perceptiva, a Educação Popular concebe a educação como instrumento capaz de mudar o mundo através da humanização das relações de poder, uma perspectiva de formação de seres humanos críticos, capazes de influir nas diversas dimensões sociais, a partir de uma “racionalidade ética e emancipadora” (HOLLIDAY, 2006, p. 237).

Esse tipo de ação realizada, sob a perspectiva popular, pela universidade, segundo Melo Neto (2012), diz respeito a uma atividade

que se dá através do movimento dialógico entre a universidade e a comunidade, a partir da realidade objetiva vivenciada. Trata-se de uma realização compartilhada que entende que todos os sujeitos envolvidos têm muito a contribuir, um trabalho orientado pela educação necessariamente problematizadora, um trabalho social útil. “É um trabalho social, por não ser exercido como uma tarefa individual; é útil, levando em conta que esse trabalho pretende expressar algum interesse e atender a determinadas necessidades humanas” (MELO NETO, 2012 p. 58).

A extensão popular daria conta da tendência freireana de combate à alienação, quando, a partir das atividades extensionistas realizadas pela universidade, tratasse da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e, ao mesmo tempo, desenvolvesse ações com vistas à mediação da construção da consciência de si.

A articulação entre as perspectivas da educação popular e a extensão universitária retroalimenta as práticas da universidade; cunhada pelas bases dialógicas de transformação social, participação ativa e solidariedade, contribui para a *práxis* dos projetos ao mesmo tempo que também favorece o repensar acadêmico.

Na perspectiva de Vasconcelos (2014), as estratégias metodológicas de extensão popular podem contribuir para a articulação de práticas hegemônicas emancipatórias. Ou seja, tal movimento metodológico tem levado certas práticas hegemônicas a incluírem em seu escopo ou campo de visão princípios da EP e, conseqüentemente, das práticas emancipatórias. Esse processo educativo orienta-se por paradigmas que divergem das recorrentes concepções de práticas universitárias que reduzem a produção do conhecimento à aprendizagem de técnicas, que nada mais é do que a instrução para a manutenção da produção no mundo capitalista, que se mantém distante da formação de sujeitos sociais pensantes, críticos e sabedores dos processos que coisificam e prezam pela manutenção estrutural da sociedade (SANTOS, 2010).

De acordo com Mazzilli (2011), a universidade ora tem se apresentado com o objetivo de atender às exigências do mercado, ora tem contribuído para a elaboração de práticas populares com vistas à mediação da transformação e construção de uma sociedade humanística e verdadeiramente democrática.

No âmago da extensão universitária, salienta-se que certas iniciativas de extensão têm-se curvado à influência cultural dominante, rejeitando

e reduzindo nessas iniciativas a linearidade e fragmentação do saber. Sobre como se modela essa primeira perspectiva, podemos citar como exemplo a proliferação das faculdades de maneira indiscriminada, sem, contudo, zelar pela qualidade educativa. Nesse sentido, a ação dos cientistas tem sido realizada de tal forma que os saberes, em função das grandes indústrias, têm levado os sujeitos a serem utilizados como meros vetores científicos (SANTOS, 2010).

Contudo, certas iniciativas extensionistas têm apontado para um eixo de mudança e prerrogativas de resistência na perspectiva de rupturas paradigmáticas com a racionalidade técnico-instrumental que predomina no ensino superior do país; tais iniciativas pautam-se em princípios éticos de “modo a não se traduzir apenas como expressão de um fazer técnico” (MELO NETO, 2012, p. 42).

Para Melo Neto (2012), essas experiências na América Latina se dão de diversas maneiras, as quais contribuíram para avanços importantes na formulação conceitual da extensão universitária. Para o aludido autor, embora a conceituação da extensão não tenha focado a dimensão metodológica e também não caracterize a materialização das práticas desenvolvidas, pois serão condicionadas às questões que têm a ver com a dimensão política e social de quem as desenvolve, as questões discutidas sobre a extensão universitária e os desdobramentos conceituais realizados no Primeiro Fórum do Conselho de Pró-Reitores de Extensão das Universidades, em 1987, foram significativas, pois definem como deve se dar a relação entre a universidade e a sociedade, no que diz respeito à esfera cultural, à troca de saberes e à dimensão interdisciplinar desse elemento que compõe a tríade junto com a pesquisa e o ensino.

O mesmo autor cita as atividades de extensão desenvolvidas na Universidade de Brasília, em 1989, os projetos de extensão da Universidade de Ijuí, no Rio Grande do Sul, os projetos de extensão Escola Zé Peão, o Centro de Referência e Pesquisa da Saúde do Trabalhador – CERESAT, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em 1996, como algumas das muitas práticas de educação popular realizadas nos quatro cantos do país e como exemplos de experiências que podem ser apresentadas como atividades educativas que visam à superação de práticas dominadoras (MELO NETO, 2015).

Melo Neto (2012) apresenta uma investigação desenvolvida em 1990, a qual fizera no CERESAT, no Projeto Praia de Campina e no projeto de extensão Escola Zé Peão da UFPB, e que, segundo as suas análises, apresentam achados animadores quanto à diversificação das práticas extensionistas, novas concepções (mundo, sociedade, Estado, práticas sociais e extensão) e novos sentidos às práticas extensionistas (MELO NETO, 2012, p. 50).

Não é precipitado atrelar o avanço conceitual acima citado à proliferação de experiências emancipadoras no âmbito do ensino superior que se deu no final da década de 1980 até a atualidade, à conjuntura social que vivera o país no final dos anos 80 com as discussões alicerçadas na democratização da educação em seus diversos níveis, e também ao início da década de 90, período de profundas mudanças na conjuntura da educação popular.

O capitalismo industrial fabricou um mundo de degradação, o que corroborou para a ressignificação e refundamentação da Educação Popular. É consenso nas discussões realizadas, em 2006, por Nicolás Guevara, Conceição Paludo, Oscar Jará Holliday e Pedro Pontual, que a refundamentação/ressignificação da educação popular, embora tenha apresentado certos limites para certo número de pessoas, foi uma importante brecha para a refundamentação das suas bases alicerçantes e a abertura para a leitura da conjuntura social como dinâmica que se dá em dimensões que ultrapassam o aspecto econômico; a partir da refundamentação/ressignificação da EP ocorreu um alargamento da leitura da conjuntura social, além de pensar os seres humanos em todos os seus aspectos: gênero, idade, etnia, classe social, ou seja, de maneira integral.

Cabe destaque ao que Paludo (2006) enfatiza. Para a autora, tendo em vista a real conjuntura social de desigualdade da América Latina, nos anos de 1990, viu-se a necessidade da refundamentação da Educação Popular, contudo, o enfoque da leitura da realidade, outrora focada nas questões sociais pelo viés da economia e da política, foi ampliado a partir das necessidades básicas de direito a teto, terra, trabalho, cultura, saúde, educação; “ganham primazia a leitura política em seu sentido ampliado, a cultural, a ambiental, a religiosa, a geracional, a sexual, a ética e a estética” (PALUDO, 2006, p. 47).

Houve o deslocamento da leitura do homem econômico para a do homem integralmente constituído de direitos, de um ser humano integral, inserido em uma cultura e que se constitui ao mesmo tempo em que a recria; para tanto, há a necessidade de redefinição dos seus objetivos, sua concepção metodológica e instrumentos necessários para a sua intervenção no mundo. Segundo Paludo (2006), foi uma renovada visão antropológica, que tem exigido dos educadores populares uma revisão das suas práticas e dos campos da educação popular.

A refundamentação/ressignificação paradigmática da Educação Popular contribuiu para o surgimento de uma multiplicidade de práticas educativas populares em consonância com a compreensão integral dos fenômenos que rodeiam os seres humanos, o alargamento da concepção de conscientização (respeitadora das diversidades cultural e ambiental), a ampliação dos espaços nos quais acontecem as práticas de educação popular, uma visão integral e integrada do ser humano e do mundo, racionalidades alargadas e em movimento, o resgate das dimensões cultural, ética, psicoafetiva e da dimensão corporal; a ética e a vivência de valores que se concretizam na prática (PALUDO, 2006).

Embora Paludo (2006) entenda como um desafio o que a educação popular terá que enfrentar nos anos vindouros, ela acredita que esse parece ser o caminho para que, de maneira propositiva e criativa, diariamente a ruptura paradigmática aconteça, no sentido de avançar na análise e formulação da educação que interessa às classes populares, a educação problematizadora.

A universidade, levando-se em consideração sua relação com as comunidades interna e externa, não passou imune a esse processo; suas ações têm assumido contornos de exigência entre aqueles que pensam e entendem essa atividade social como prioridade na vida dos acadêmicos e da comunidade enquanto aparato político educacional de trocas de saberes.

A universidade deve ancorar-se na formação crítica dos sujeitos que compõe a universidade como pré-condição para que, de maneira compartilhada, ela se disponha a discutir as questões referentes à sua “inserção na globalização da universidade”. Além disso, conforme nos adverte Santos (2010, p. 70-71), os investimentos em formação de redes, trocas de saberes, mobilização docente e discente podem contribuir para a fomentação e efetivação da globalização solidária da universidade, por exemplo.

## 5 Considerações finais

A reflexão que conduziu esse texto visou dialogar sobre o processo de refundamentação da educação popular e os desdobramentos desse processo frente à conjuntura epistemológica da Educação Popular, além de refletir como tem se dado a interface entre a educação popular e a extensão universitária, como exercício que, cotidianamente, tem favorecido o desencadeamento de processos emancipatórios frente à racionalidade de dominação.

Ao reconhecer o potencial educativo das atividades de Extensão Universitária pautadas nos princípios da Educação Popular, a extensão assume contornos de exigência entre aqueles que pensam e entendem essa atividade social como prioridade na vida dos acadêmicos e da comunidade como aparato político educacional de trocas de saberes, participação autônoma ativa e mudança social. Muitos são os desafios a serem enfrentados pela universidade, mas a organização coletiva pode apontar caminhos para a democratização das atividades da universidade frente aos problemas sociais.

Nesse movimento, a epistemologia crítica apresenta-se como um meio de constatação e mecanismo norteador de novas possibilidades, que nega a repetição e criativamente enfrenta os determinismos. Trata-se de um projeto educativo emancipatório, pautado na rememoração como estratégia para a tomada de consciência e na denúncia como possibilidade de reelaboração criativa.

Essa perspectiva coaduna com a perspectiva freireana de pensar sobre a educação. Para Freire, entender o processo histórico-social talvez seja a chave para o entendimento, transformação e superação dos condicionamentos proporcionados por essa tradição elitista e reformista, que nega as diversidades, os pobres e suas culturas, impedindo-os de “ser[em] mais”. Nas palavras de Freire (1997, p. 32):

É impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso contraditória e processual.

É um processo contínuo de luta, que deve ser visto como um tempo de possibilidades, de rejeição à coisificação e determinismos dos seres humanos. Seria a oportunidade dos cognoscentes traçarem o percurso histórico, mas como protagonistas da ação (FREIRE, 1997). Nesse sentido, desafia os educadores a promoverem uma prática educativa democrática que valoriza e embasa suas ações numa perspectiva crítica e fundamentada no direito dos educandos em conhecerem o que ainda não conhecem, conhecerem melhor o que já conhecem e produzir seu próprio conhecimento (FREIRE, 1984).

Por essa ótica, os projetos de extensão universitária ultrapassariam as atividades intituladas por Freire como sendo uma invasão cultural que submete e doméstica. Ao contrário, através das trocas de saberes, essas possibilitariam aos cognoscentes perceberem-se como cidadãos capazes de interagir no seu meio, bem como entenderem os enredamentos estruturais desse meio, para, então, construir alternativas que lhes proporcionem uma melhor qualidade de vida (MELO NETO, 2001).

Como visto, as universidades têm um importante compromisso, pois devem, a partir das demandas geradas socialmente, organizar ações capazes de mediar a transformação da realidade social. Uma universidade distante das questões sociais torna-se mais susceptível à produção de conhecimento sem significado e sem aplicação do conhecimento na realidade concreta.

De modo particular, as práticas de extensão fundamentadas pela égide da Educação Popular favorecem a aproximação, de maneira colaborativa, do produto acadêmico com a comunidade e vice-versa; uma intersecção que, efetivamente, pode fornecer subsídios capazes de impulsionar a qualidade da formação daqueles que participam da extensão, ao tempo que concebe o outro como sujeito dotado de conhecimento, de história em processo que, ativamente, pode contribuir para a transformação da sua realidade.

A comunicação entre a universidade e a comunidade é uma possibilidade de formação dos acadêmicos, na condição de agentes orgânicos, atores de mudança e/ou transformação da realidade de vida. Ao enfrentar a realidade, a universidade favorece ao acadêmico a possibilidade de este inserir-se no grupo social a que representa e do qual faz parte; situação que se torna coerente por levar em consideração os problemas identificados

pelo grupo em sua atividade prática, ação capaz de conduzir os envolvidos a uma concepção de vida consciente e politicamente emancipada.

É notória a importância da articulação entre a universidade e a comunidade, de maneira geral, através da extensão universitária; entretanto, é indispensável analisar de que maneira essa relação tem-se dado na prática. É assertivo que essas iniciativas não devem apenas servir como vetores científicos que utilizam os espaços e os sujeitos como meros objetos de análise (FREIRE, 1983). Subestimar a capacidade criadora e (re)criadora dos cognoscentes da comunidade que fará parte da atividade extensionista, enchendo-lhes com o que é tido como necessário, é no mínimo uma atitude pautada na perspectiva da ideologia dominante. Daí a relevância de se articular, ou melhor, inter-relacionar atividade de extensão, educação popular e prática emancipatória, a fim de garantir a promoção do ser humano integral, do Ser Mais.

## Referências

CARRILLO, Alfonso Torres. Educación Popular y Producción de Conocimiento. **La Piragua** – Revista Latinoamericana de educación y política. Mirando hondo: reflexiones del estado de la Educación Popular, Panamá, n. 32, p. 8-25, 2010. Disponible en: <<http://ceaal.org/images/stories/LaPiragua/la%20piragua%2032%20v.pdf>>. Acceso en: 1 mayo 2017.

\_\_\_\_\_. Educação Popular como Prática Política e Pedagógica Emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e Poder: análise crítica/ fundamentos históricos (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação e Política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

GONZÁLEZ, Nydia. Educación Popular y Pedagogía. **La Piragua** – Revista Latinoamericana de educación y política. Mirando hondo: reflexiones del estado de la Educación Popular, Panamá, n. 32, p. 8-25, 2010. Disponible en: <<http://ceaal.org/images/stories/LaPiragua/la%20piragua%2032%20v.pdf>>. Acceso en: 1 mayo 2017.

GUEVARA, Nicolás. A Educação Popular no século XXI. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 213-218. (Coleção Educação para Todos, 4). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192)>. 1 maio 2017.

HOLLIDAY, Oscar Jará. Ressenifiquemos as propostas e as práticas de Educação Popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 233-239. (Coleção Educação para Todos, 4). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192)>. 1 maio 2017.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o debate Latino-Americano sobre a vigência e a projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 147-155. (Coleção Educação para Todos, 4). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192)>. 1 maio 2017.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, Pesquisa e Extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/24770>>. Acesso em: 1 maio 2017.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária**: uma avaliação de trabalho social. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Universidade Popular**. Editora Universitária da UFPB: João Pessoa-PB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular**: enunciados teóricos. João Pessoa-PB: Editora CCTA, 2015. (Coleção NUPLAR, 3).

MEJÍA J., Marco Raúl. Las Teorías Críticas y las Pedagogías Críticas: fundamento de la Educación Popular – Hacia uma agenda de futuro. In: **La Piragua** – Revista Latinoamericana de educación y política. Mirando hondo: reflexiones del estado de la Educación Popular, Panamá, n. 32, p. 26-43, 2010. Disponible en: <<http://ceaal.org/images/stories/LaPiragua/la%20piragua%2032%20v.pdf>>. Acesso em: 1 mayo 2017.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: Epistemologias do Sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16999>>. Acesso em: 1 maio 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 141 p.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes Latino-Americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina**: desafios e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 41-61 p. (Coleção Educação para Todos, 4). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192)>. 1 maio 2017.

PONTUAL, Pedro. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. In: In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 91-101 p. (Coleção Educação para Todos, 4). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192)>. 1 maio 2017.  
p. 91-101.

PUIGGRÓS, Adriana. História y Prospectiva de la Educación Popular Latinoamericana. In: GADOTTI, Moacir; BRANDÃO, Carlos Alberto Torres (Orgs). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez/Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000. 415 p. v. 1.

\_\_\_\_\_. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Editora Cortez: São Paulo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira. **HISTEDBR 1986-2006**. 20 Anos. Navegando na História da Educação Brasileira, Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 25 ago. 2005. (Projeto 20 anos do Histedbr). Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html)>. Acesso em: 1 maio 2017.

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

## AUTORES/AUTORAS

### **Afonso Celso Caldeira Scocuglia**

Docente do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/0207215501662942>.

E-mail: [acscocuglia@gmail.com](mailto:acscocuglia@gmail.com).

### **Aline Maria Batista Machado**

Docente do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/9491559581049560>.

E-mail: [prof.alinemachado23@yahoo.com.br](mailto:prof.alinemachado23@yahoo.com.br).

### **Conceição Cristina Pereira dos Santos**

Mestra em Educação do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/5838537500664062>.

E-mail: [kristina\\_23cris@hotmail.com](mailto:kristina_23cris@hotmail.com).

### **Eduardo Jorge Lopes da Silva**

Docente do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/5742801412761879>.

E-mail: [eduardojorgels@gmail.com](mailto:eduardojorgels@gmail.com).

### **Francikely da Cunha Bandeira**

Mestra em Educação (PPGE/UFPB).

<http://lattes.cnpq.br/5540394936390006>.

E-mail: [kely01kely@hotmail.com](mailto:kely01kely@hotmail.com).

### **Jeanne Tranquelino da Silva**

Mestra em Educação (PPGE/UFPB).

<http://lattes.cnpq.br/8916857201383139>.

E-mail: [jeannee2011@hotmail.com](mailto:jeannee2011@hotmail.com).

### **Jucilene Nascimento Dias**

Mestra em Educação (PPGE/UFPB).

<http://lattes.cnpq.br/8012464421807289>.

E-mail: [jucilenedias@hotmail.com](mailto:jucilenedias@hotmail.com).

**Linconly Jesus Alencar Pereira**

Docente da UFERSA, Rio Grande do Norte. Doutorando em Educação (PPGE/UFPB).

<http://lattes.cnpq.br/6328310864628728>.

E-mail: [linconly.jesus@ufersa.edu.br](mailto:linconly.jesus@ufersa.edu.br).

**Luana Patrícia Costa Silva**

Doutoranda em Educação do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/9054816384237680>.

E-mail: [luana\\_gca@hotmail.com](mailto:luana_gca@hotmail.com).

**Luciélío Marinho da Costa**

Docente da UFPB. Doutorando em Educação do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/1598260481710295>.

E-mail: [leomarinhosufpb@gmail.com](mailto:leomarinhosufpb@gmail.com).

**Luiz Gonzaga Gonçalves**

Docente do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/0503988592143324>.

E-mail: [luggoncalves@uol.com.br](mailto:luggoncalves@uol.com.br).

**Maria Alda Tranquelino da Silva**

Mestra em Educação do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/3307937822934798>.

E-mail: [alda\\_ps@hotmail.com](mailto:alda_ps@hotmail.com).

**Maria do Socorro Xavier Batista**

Docente do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/6786292528944682>.

E-mail: [socorroxbatista@gmail.com](mailto:socorroxbatista@gmail.com).

**Maria Lígia Isídio Alves**

Mestra em Educação do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/3559455981927327>.

E-mail: [ligia.isidio@gmail.com](mailto:ligia.isidio@gmail.com)

**Patrícia Fernanda da Costa Santos**

Doutoranda em Educação do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/2222322943797941>.

E-mail: [santosjp2013@gmail.com](mailto:santosjp2013@gmail.com).

**Raimundo Sidnei dos Santos Campos**

Docente da UEA, Amazonas. Doutorando em Educação do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/2939166076843358>.

E-mail: [sydneycamposstm@gmail.com](mailto:sydneycamposstm@gmail.com).

**Severino Bezerra da Silva**

Docente do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/8286905684399911>.

E-mail: [severinobsilva@uol.com.br](mailto:severinobsilva@uol.com.br).

**Sílvia Karla Batista de Macena Martins dos Santos**

Mestra em Educação do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/2571258413218087>.

E-mail: [skmartins@hotmail.com](mailto:skmartins@hotmail.com)

**Timothy Denis Ireland**

Docente do PPGE/UFPB.

<http://lattes.cnpq.br/5935627249778242>.

E-mail: [ireland.timothy@gmail.com](mailto:ireland.timothy@gmail.com).

EU

Este livro foi diagramado pela Editora da UFPB em 2017.  
Impresso em papel Offset 75 g/m<sup>2</sup>  
e capa em papel Supremo 250 g/m<sup>2</sup>.

A história da educação popular do tempo presente foi e está sendo lastreada por mudanças paradigmáticas significativas. Se, durante largo tempo, as várias vertentes dos marxismos predominaram, enquanto bases teóricas praticamente únicas, isso já não mais ocorre. Se o foco da politicidade das práticas educativas populares foi exacerbada em detrimento de uma maior acuidade pedagógica este caminho foi reestruturado. O grande tronco comum estabelecido sob a égide do legado de Paulo Freire tem sofrido acréscimos significativos e cada vez mais aprofundados. As releituras contemporâneas dos campos múltiplos da educação das camadas populares têm sido realizadas à luz de novas práticas que vão dos campos da saúde ao empreendedorismo solidário, da reconstrução de histórias e memórias inéditas aos amplos e renovados espectros da educação de jovens e adultos.

Podemos marcar esse tempo presente entre os finais das ditaduras militares na América Latina e a atualidade. No Brasil, por exemplo, podemos periodizar entre os acontecimentos dos anos 1980, com o fim da ditadura e a ascensão dos “novos movimentos sociais”, e a primeira quinzena do século presente. Sem esquecer que o passado e o presente são inseparáveis e que a reconstrução que fazemos da história é sempre regressiva, ou seja, com os pés fincados no presente escavamos o passado (inclusive o passado recente e vivo) para tentarmos prospectar o futuro da “nova educação popular”.

Afonso Celso Scocuglia

ISBN 978-85-237-1208-2



9 788523 712082

