

ANA CELIA SILVA MENEZES · MARIA MARGARETH DE LIMA
YNAKAM LUIS DE VASCONCELOS LEAL · ORLANDIL DE LIMA MOREIRA
(ORGANIZADORES)



EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS

DIVERSIDADE DE SUJEITOS E TERRITÓRIOS



Universidade Estadual da Paraíba

Prof^a. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Prof^a. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Ana Celia Silva Menezes
Maria Margareth de Lima
Ynakam Luis de Vasconcelos Leal
Orlandil de Lima Moreira
(Organizadores)

EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS

DIVERSIDADE DE SUJEITOS E TERRITÓRIOS



Campina Grande-PB | 2025



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (*Diretor*)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística e Normalização

Antonio de Brito Freire
Elizete Amaral de Medeiros

Assessoria Editorial

Eli Brandão da Silva

Assessoria Técnica

Thaise Cabral Arruda

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

E25 Educação popular e direitos humanos [recurso eletrônico] : diversidade de sujeitos e territórios / organização e apresentação de Ana Celia Silva Menezes ... [et al.]. – Campina Grande : EDUEPB, 2025.
284 p. : il. color. ; 15 x 21 cm.

ISBN: 978-65-5221-075-3 (Impresso)

ISBN: 978-65-5221-080-7 (3.280 KB - PDF)

ISBN: 978-65-5221-079-1 (1.164 KB - Epub)

1. Educação Popular. 2. Direitos Humanos. 3. Práticas Educativas. I. Menezes, Ana Celia Silva. II. Lima, Maria Margareth de. III. Leal, Ynakam Luís de Vasconcelos. IV. Moreira, Orlandil de Lima V. Título.

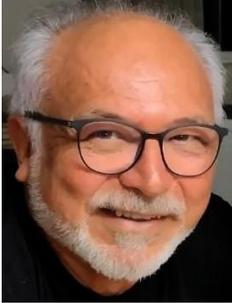
21. ed. CDD 370.115

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva - CRB - 15/483

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

AGRADECIMENTOS



Agradecemos a João Natal, artista visual atuante em escolas e espaços museológicos, por permitir que suas obras – *Pião*, *Pião do menino engraxate*, *Pião sobre ladrilho* e *Ajustando os nós* – componham este e-book. Sua poética visual dialoga com os fazeres e saberes da arte popular e contemporânea; tensiona, desloca e faz pensar. Entre o popular e o contemporâneo, sua arte insere respiros e rupturas, expandindo os sentidos deste trabalho.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS 5

APRESENTAÇÃO 11

Os organizadores/as

Sessão I

EDUCAÇÃO POPULAR, DIREITOS HUMANOS E TERRITÓRIOS

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO COMO UM DIREITO HUMANO 21

Edvan Ferreira Cajuhy

Edmerson dos Santos Reis

CIDADE, EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: MEMÓRIA DA GÊNESE DO NÚCLEO DE DEFESA DA VIDA DOM HÉLDER CÂMARA NA CONSTRUÇÃO DO DIREITO À CIDADE 43

Luciana Silva do Nascimento

A ESCOLA COM QUE SEMPRE SONHEI NA PARAÍBA: DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS À CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DOS SONHOS 59

José Ramos Barbosa da Silva

Lenilton Francisco de Assis

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COM CRIANÇAS: CAÇA AOS TESOUROS DA SANTA CLARA 77

Juliana França de Santana

Thayná Araújo Ferreira de Pontes

Maria Margareth de Lima

| | |
|---|-----------|
| EXPERIÊNCIA EM EJA NO MUNICÍPIO DE CABEDELO/ PB E NO SISTEMA PRISIONAL DA PARAÍBA: PERCURSOS E VIVÊNCIAS ENTRELACADOS NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS..... | 97 |
|---|-----------|

Iranete de Araújo Meira

Cira Maia dos Santos

Sessão II

EDUCAÇÃO POPULAR, DIREITOS HUMANOS E SUJEITOS POLÍTICOS

| | |
|--|------------|
| JUVENTUDE DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR: ENTENDENDO OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS | 125 |
|--|------------|

Gisania Carla de Lima

Severino Bezerra da Silva

| | |
|--|------------|
| A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO POPULAR: DIÁLOGOS E DESAFIOS EM ESCOLA PÚBLICAS DO LESTE FLUMINENSE..... | 143 |
|--|------------|

Maria Tereza Goudard Tavares

Carolina Silva de Alencar

Fabiana Pessanha

Nayara Alves Macedo

| | |
|--|------------|
| EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: LUTA POR RECONHECIMENTO..... | 169 |
|--|------------|

Francisco das Chagas Galvão de Lima

| | |
|---|------------|
| A APRENDIZAGEM COMO UM DIREITO HUMANO: CONSTRUINDO ALTERNATIVIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 189 |
| <i>Verônica Pessoa da Silva</i> | |

Sessão III

**EDUCAÇÃO POPULAR, DIREITOS HUMANOS,
MEMÓRIA E EXPRESSÕES PEDAGÓGICAS**

| | |
|--|------------|
| A PRÁXIS DE UMA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA DE INSPIRAÇÃO FREIREANA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES A PARTIR DO CONTEXTO LATINO-AMERICANO..... | 209 |
| <i>Alexandre Magno Tavares da Silva</i> | |
| <i>Maria Eliete Santiago</i> | |

| | |
|--|------------|
| EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: USO DE CARTAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS..... | 233 |
| <i>Fernanda dos Santos Paulo</i> | |

| | |
|--|------------|
| MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES NA PARAÍBA NA DÉCADA DE 1980 | 253 |
| <i>João Victor Ramos Xavier</i> | |
| <i>Orlandil de Lima Moreira</i> | |
| <i>Maria Margareth de Lima</i> | |

| | |
|---|------------|
| SOBRE OS ORGANIZADORES(AS) | 275 |
|---|------------|

| | |
|---|------------|
| SOBRE OS AUTORES E AUTORAS | 277 |
|---|------------|

| | |
|-------------------------------------|------------|
| SOBRE O ARTISTA VISUAL | 283 |
|-------------------------------------|------------|

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: DIVERSIDADE DE SUJEITOS E TERRITÓRIOS

O debate sobre Educação Popular e direitos humanos é parte integrante da memória de luta e organização dos movimentos sociais, bem como das pesquisas e reflexões acadêmicas. Apresentar neste e-book uma coletânea de artigos sobre essas temáticas nos permite evidenciar a necessidade e a importância de continuarmos contribuindo com essa reflexão, situando-a no contexto contemporâneo, sem perder de vista a história e a memória da luta social, onde as práticas educativas populares e a defesa dos direitos humanos sempre estiveram presentes, atuando conjuntamente no enfrentamento do desrespeito aos direitos e na violência perpetrada pelo Estado. Isso inclui práticas como tortura, desaparecimento e até a morte de lideranças políticas, sindicais e militantes de movimentos sociais que se opunham ao fim da democracia e à instalação de um regime autoritário civil-militar (Arns, 1991)¹.

Evidenciar esse contexto é fundamental para garantir que tais ações não voltem a ocorrer. Ao mesmo tempo, ressalta a importância da luta pela democracia como um pilar essencial para a construção de uma sociedade justa e democrática, que respeite e promova políticas públicas capazes de assegurar os direitos humanos dos diversos sujeitos em seus diferentes territórios, respeitando sua cultura e identidade.

1 ARNS, Paulo Evaristo. Brasil nunca mais. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1991.

Com o fim da ditadura militar e a luta pela redemocratização da sociedade brasileira, nos afastamos da tortura e da morte por motivação política promovida pelo Estado, uma característica dos regimes autoritários e ditatoriais. No entanto, isso não significou o fim da cultura de violência e do desrespeito aos direitos, principalmente em relação à população empobrecida. O processo de democratização, limitado por disputas e ações da elite brasileira, não foi capaz de assegurar a dignidade humana para todos e todas.

Portanto, ao pensar sobre os direitos humanos na contemporaneidade em uma sociedade cada vez mais complexa, não podemos perder de vista essa memória de violência estatal e de continuidade da negação de direitos. Ainda hoje, uma diversidade de sujeitos não tem assegurado a sua cidadania plena, vive uma cidadania de segunda ou terceira classe, falta-lhes o acesso à direitos fundamentais para uma cidadania efetiva, a exemplo do direito à educação, saúde, moradia, segurança alimentar, cultura, igualdade racial e de gênero, etc.

A ascensão do pensamento neoliberal no Brasil, a partir da década de 1990, influenciou diversas esferas da vida social, fragilizando ainda mais a conquista de direitos e intensificando a precarização, o que enfraqueceu a dignidade humana e o respeito aos direitos humanos. Essa realidade representa um desafio crescente para os defensores, lutadores/lutadoras, dos direitos humanos e para o movimento de Educação Popular.

A educação em direitos humanos, em sua interface com a educação popular desde os anos 1980 (Sousa, 2017)², quando emergiu nas lutas sociais dos movimentos populares como uma ação da sociedade civil, desempenhou um papel importante

2 SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. Trajetória histórica e desafios da educação em direitos humanos no Brasil e na América Latina. *Revista Esmat*, v. 9, n. 13, p. 1-25, 2017.

naquele contexto e continua sendo relevante no enfrentamento à destituição de direitos e na construção de uma cultura de direitos, capaz de formar sujeitos conscientes de seus direitos.

Como afirmam Scavino e Candau, o desenvolvimento da educação em direitos humanos no Brasil começou a ganhar força na segunda metade dos anos 1980 e, desde então, tem evoluído ao longo das últimas duas décadas. Esse processo se deu em diferentes etapas, sempre em estreita articulação com os diversos contextos político-sociais enfrentados no país (2008, p. 68)³.

Mais do que nunca, é necessário assegurar direitos, pois eles estão cada vez mais ameaçados. Fortalecer processos de organização e o exercício de uma cidadania ativa torna-se cada vez mais importante no atual contexto. Nesse sentido, ressaltar a interface entre educação popular e educação em direitos humanos é fundamental, ganha cada vez mais sentido, evidenciando a urgência de práticas educativas populares que contribuam para a formação de sujeitos de direitos, capazes de desenvolver uma subjetividade rebelde e exercer uma cidadania ativa.

Este e-book reúne artigos que refletem sobre a memória da Educação Popular e a luta por direitos humanos, a partir de diversas experiências e reflexões, com o objetivo de fortalecer esse debate, tanto nos movimentos sociais quanto na academia.

Com esse objetivo, o Observatório da Educação Popular, grupo de estudo, pesquisa e extensão da Universidade Federal da Paraíba, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, publica este e-book, oferecendo uma coletânea de artigos que explora a contribuição

3 SCAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. In: MAGENDZO, Abraham (org.). Pensamiento e ideas fuerzas en la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Santiago de Chile: OEI, UNESCO, 2008.

da Educação Popular para a pesquisa e as práticas educativas no campo dos direitos humanos.

Organizamos o e-book em três seções, cada uma abordando uma temática que reflete sobre diferentes sujeitos envolvidos em pesquisas e práticas educativas populares em distintos territórios, visando garantir direitos e o reconhecimento de sua cidadania.

A **primeira seção** é composta por cinco pesquisas realizadas por Edvan Ferreira Cajuhy e Edmerson dos Santos Reis; Luciana Silva do Nascimento; José Ramos Barbosa da Silva e Lenilton Francisco de Assis; Juliana França de Santana, Tayná Araújo Ferreira de Pontes e Maria Margareth de Lima; Iranete de Araújo Meira e Cira Maia dos Santos. Esses autores contribuem para os diálogos sobre Educação Popular, Direitos Humanos e Territórios, abordando as seguintes temáticas:

Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido como um Direito Humano: Este artigo discute a contextualização, tendo como ponto de partida o semiárido e suas especificidades, mas destaca, o que os autores chamam de “visão além do alcance”, para ressaltar que o aprofundamento do conceito de educação contextualizada exige uma compreensão que vá além do contexto do Semiárido. Nesse sentido, afirmam que essa “proposta/conceito” precisa ser ampliada nos sistemas educacionais, nas práticas educativas e em sua implementação como um direito humano e subjetivo, que possa ser reivindicado e garantido em quaisquer espaços onde venha sendo negado.

Cidade, Educação Popular e Direitos Humanos – Memória da Gênese do Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara na Construção do Direito à Cidade: O estudo revisita a história do Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara, ONG paraibana dos anos 80 e 90, que desenvolveu a metodologia dos Núcleos de Defesa da Vida (NDVs). A pesquisa enfoca a integração entre educação popular e direitos humanos nas Zonas Especiais de

Interesse Social (ZEIS), abordando a luta pela defesa do direito à cidade na região metropolitana de João Pessoa.

A Escola com que Sempre Sonhei na Paraíba: da Alfabetização de Adultos à Construção da Escola dos Sonhos: Este estudo analisa a cultura e a prática pedagógica de ensino no cotidiano de uma escola comunitária inovadora na zona rural de Bananeiras, Paraíba, inspirada na Escola da Ponte, em Portugal. A pesquisa destaca a singularidade dessa escola, que adota uma pedagogia libertadora sem seriação, provas ou reprovações, e investiga sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo revela como a instituição busca realizar o ideal de “Escola dos Sonhos.

Educação Patrimonial com Crianças – Caça aos Tesouros da Santa Clara: O artigo relata as atividades pedagógico-culturais realizadas na Comunidade Santa Clara, em João Pessoa/PB, pelo projeto de extensão “Patrimônio Cultural e Educação Popular” (CE/UFPB). Focado na educação patrimonial com crianças, o estudo investiga como essas ações fortalecem a identidade cultural local. O objetivo é ampliar a compreensão das crianças sobre seu território, incentivando a valorização do patrimônio comunitário. A educação patrimonial popular é destacada na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu contexto. Os resultados mostram impacto positivo na memória, pertencimento e identidade cultural.

Experiência em EJA no município de Cabedelo/PB e no sistema prisional da Paraíba: percursos e vivências entrelaçados na perspectiva dos direitos humanos: Este estudo analisa a EJA em Cabedelo e no sistema prisional, buscando fomentar um debate sobre a EJA como um espaço de resistência e transformação social, requerendo a valorização dos saberes populares e a inclusão dos grupos marginalizados. Enfatizam a importância de políticas públicas e direitos humanos na educação, evidenciando a luta por igualdade social e a valorização da educação popular.

O debate ressalta a necessidade de investimentos na EJA para possibilitar transformações sociais significativas.

A segunda seção apresenta quatro pesquisas realizadas por Gisania Carla de Lima e Severino Bezerra da Silva; Maria Tereza Goudard Tavares, Carolina Silva de Alencar, Fabiana Pessanha e Nayara Alves Macedo; Francisco das Chagas Galvão de Lima; Verônica Pessoa da Silva. Esses trabalhos contribuem para o debate sobre Educação Popular, Direitos Humanos e Sujeitos Políticos com as seguintes temáticas:

Juventude do Campo e Educação Popular: Entendendo os Sentidos das Experiências Educativas: o artigo investiga as experiências educativas de jovens em assentamentos rurais no Brejo Paraibano, analisando a relação entre juventude do campo e educação popular. A juventude é vista como sujeito histórico, refletindo transformações sociais no campo. Os resultados indicam que a educação popular rejeita a neutralidade educacional, promovendo a politização do aprendizado e conectando-o à realidade dos jovens. Esse processo formativo garante o protagonismo juvenil, fomenta posturas autônomas e fortalece a relação dialógica na aprendizagem.

A Educação das Infâncias em Diálogo com a Educação Popular: Desafios em Escolas Públicas do Leste Fluminense: é um artigo, fruto de pesquisas sobre a educabilidade de crianças de classes populares no Leste Fluminense/RJ, investiga as interseções entre infância, cidade, e Educação Popular. Dialogando com Bourdieu e os Estudos Sociais da Infância, o texto propõe deslocamentos conceituais e pedagógicos que rompem com a monoculturalidade na educação infantil. Inspirado por Paulo Freire, o artigo destaca as tensões e conflitos no acolhimento das classes populares na Educação Infantil pública, visando construir uma práxis de educação infantil popular.

Educação Popular e Direitos Humanos: Luta por Reconhecimento: O estudo aborda a Educação Popular e os

Direitos Humanos na contemporaneidade, destacando suas bases históricas e teóricas sob uma perspectiva crítica. Reflete sobre novos campos teóricos e práticos voltados à consolidação e ao reconhecimento de direitos sociais, ambientais, identitários, culturais, educativos e econômicos das populações marginalizadas. A pesquisa explora a interface entre práticas educativas populares e direitos humanos, com foco na questão do reconhecimento discutida por Honneth (1997), visando promover a inclusão e a dignidade dessas populações.

A Aprendizagem como um Direito Humano: Construindo Alternativas na Educação de Jovens e Adultos: o artigo discute a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito humano, problematizando a negação histórica desse direito. Destaca a importância de reconhecer as aprendizagens e bagagens culturais de jovens e adultos, especialmente em contextos migratórios. O texto enfatiza a valorização das experiências adquiridas ao longo da vida desses sujeitos e a necessidade de incorporar essas vivências no processo educativo, promovendo alternativas que garantam a inclusão e a dignidade no aprendizado.

A terceira seção apresenta três pesquisas, realizadas por Alexandre Tavares Magno da Silva, Maria Eliete Santiago, Fernanda dos Santos Paulo, e pelo grupo composto por João Victor Ramos Xavier, Orlandil de Lima Moreira e Maria Margareth de Lima. Esses autores desempenham um papel central nas discussões sobre Educação Popular, Direitos Humanos e Sujeitos Políticos, abordando as seguintes temáticas:

A Práxis de uma Pedagogia Social Crítica de Inspiração Freireana: Primeiras Aproximações a partir do Contexto Latino-Americano: O estudo, fruto de pesquisa de pós-doutorado na Cátedra Paulo Freire/UFPE, investiga a práxis da Pedagogia Social Crítica a partir de uma perspectiva freireana, destacando a complexidade do contexto latino-americano. A pesquisa enfatiza a Educação Popular como um dos pilares fundamentais dessa

pedagogia, examina iniciativas socioeducativas moleculares que exemplificam essa abordagem crítica e conclui ressaltando a relevância dessas práticas na construção de uma pedagogia social comprometida com a transformação social.

Educação Popular e Direitos Humanos: Uso de Cartas Pedagógicas na Formação de Educadores Sociais: Este artigo discute o uso de Cartas Pedagógicas na formação de educadores sociais, prática desenvolvida pela Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) em parceria com Movimentos Populares e instituições públicas de ensino. As Cartas Pedagógicas servem como abordagens pedagógicas versáteis, empregadas no registro, ensino-aprendizagem, reflexão, avaliação e pesquisas participativas. O texto ressalta a importância dessas cartas no eixo “Educação Popular e Direitos Humanos”, contribuindo para a formação político-pedagógica dos educadores.

Memória e História das Práticas Educativas Populares na Paraíba na Década de 1980: O artigo tematiza as experiências educativas populares na Paraíba durante a década de 1980, analisando seu contexto sócio-histórico e político. Mapeia os sujeitos e territórios envolvidos, destacando suas intencionalidades. O estudo oferece uma análise crítica das matrizes teórico-metodológicas que fundamentaram a educação popular nesse período.

João pessoa, 5 de setembro de 2024
Os organizadores/as



Sessão I

**EDUCAÇÃO POPULAR, DIREITOS
HUMANOS E TERRITÓRIOS**

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO COMO UM DIREITO HUMANO

*Edvan Ferreira Cajuhy
Edmerson dos Santos Reis*

INTRODUÇÃO

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. (Novo, 2021, p.1).

No mundo globalizado e complexo em que vivemos, onde as relações comunicacionais estão cada vez mais rápidas, a vida mais corrida, a sociedade exige de nós um conhecimento que possa nos situar em meio a todo esse aparato que a globalização nos impõe. Mas, para conhecer outras realidades faz-se necessário conhecer ainda mais a nossa, nos voltar para nós mesmos para nos entender e entender o lugar onde vivemos, para que possamos viver conscientemente, e não somente sobreviver, (Santos; 2013, p. 85), compreendendo, a partir do nosso mundo a relação de imbricamento em que nos encontramos com a dimensão global, porém, nos situando afirmativamente neste. Aqui, a Educação Contextualizada exerce papel fundamental, no desvelar da nossa condição de ser sendo, num mundo em transformações constantes.

É com esta perspectiva que o presente artigo surge, com o objetivo de refletir a educação contextualizada, entendendo a importância do aprofundamento deste tema, como atividade intelectual e de apreensão dos conhecimentos necessários para nortear a prática pedagógica e, em consequência, formar sujeitos críticos, que alarguem a compreensão do mundo em que vivem e do lugar que neste ocupam como sujeitos históricos, sociais, culturais, políticos, únicos, portanto, sujeitos de direitos.

A pesquisa se pauta na abordagem qualitativa, fazendo uso das análises bibliográfica e documental, trazendo no primeiro momento uma descrição sobre o conceito de Semiárido, suas especificidades e complexidades naturais, histórica e socio-cultural. Para tanto, o aporte teórico traz autores como: Fávero (2002), Martins (2002), Maia (2004), Carvalho (2013), e outros. No segundo momento buscar-se-á fazer uma discussão sobre Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, ancorada em autores como: Reis (2013, 2016), Martins (2000, 2001 2002 e 2016), Silva (2010) e outros.

No terceiro momento, se fará uma discussão sobre a educação contextualizada para além do recorte do Semiárido, à luz de autores como: Beraza (2012), Costa(2018); e Lopes (2018) e outros, apresentando uma ampliação da abordagem da contextualização em outras realidades.

Nas considerações finais, trazemos alguns questionamentos sobre o tema apresentado bem como, as possibilidades de novos olhares em torno dos conceitos e problematização dos processos de Educação Contextualizada e para a Convivência com Semiárido Brasileiro como direito humano.

METODOLOGIA

Este artigo aprofunda os conceitos nele evidenciados, optando-se primeiramente por uma revisão de literatura, onde

se buscou fazer o levantamento de textos sobre o tema (livros, artigos e outros), tendo na pesquisa qualitativa a abordagem pela qual se fundamentou, conforme Minayo (2001, p. 21):

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desta forma, buscou-se uma tessitura textual sempre ancorada no referencial teórico, adotando-se esta abordagem como tentativa de possibilitar o entendimento dos processos educativos e sociais, pautados no conceito de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Para tanto, foi indispensável fazer a revisão bibliográfica para o aprofundamento da fundamentação teórica do objeto da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, pelo fato de promover o levantamento de referências para sua fundamentação e explicação da problemática estudada. Como nos afirmam Cordova e Silveira (2009, p. 37) *apud* Fonseca (2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Foi com base neste fundamento metodológico e opção de pesquisa que o trabalho foi realizado, resultando neste texto acadêmico.

SEMIÁRIDO E SEUS ASPECTOS

Quando se fala em Semiárido, faz-se necessário situá-lo no espaço geográfico onde ele se encontra, bem como descrevê-lo em seus diversos aspectos naturais e socioculturais e dos estigmas criados e impostos sobre este espaço e as pessoas que nele habitam. A região Nordeste brasileira é composta por nove Estados, apresentando uma enorme diversidade climática, social, cultural, geracional, entre outros. É neste espaço que está situada a maior parte do Território Semiárido.

O Semiárido Brasileiro é uma área geográfica que se situa dentro da região do Nordeste Brasileiro, abrangendo áreas dos nove Estados que a compõe, além de abranger também, parte dos Estados do Espírito Santo e Minas Gerais, conforme a Resolução Concel/Sudene nº 150 de 13 de dezembro de 2021, publicada em: 30/12/2021, Edição:246, Seção: 1, do Diário Oficial da União.

Repensar e refletir o Nordeste Semiárido, faz-se necessário para a desconstrução imagética produzida pelos discursos hegemônicos feitos sobre esse território, como espaço de experiências negativas. Fávero (2002, p. 82) diz que: “Falar do Nordeste e do Semiárido tornou-se quase a mesma coisa que falar de pobreza e de exclusão”.

Nesta perspectiva, “o Semiárido e o Nordeste trazem os estigmas da fome, da miséria e da seca” (Favero; 2002, p.73), como fato comum à toda região e para justificar certas ações dos políticos que se aproveitaram desta situação. O Semiárido brasileiro abrange 1.317 municípios, a maior parte deles localizado nos Estados do Nordeste, mas, também abrangendo parte do Estado do Espírito Santo e do Estado de Minas Gerais, pertencentes à região Sudeste do Brasil.

Faz-se necessário, também, falar do Sertão, pois os discursos negativos, os estigmas e os estereótipos foram constituídos sob este lugar, uma vez que Semiárido e Sertão são conceitos que

estão imbricados. Nesta perspectiva, Martins (2002, p. 49) diz que: ‘Falar do sertão e do sertanejo é também de certo modo, percorrer o solo dos muitos estereótipos e mitos sobre uma índole supostamente vinculada ao próprio espaço físico onde se desenvolveu’. Para Malvezzi (2017, p.58), “o Sertão traz uma carga cultural e identitária, mas, que não se pode nem falar de sertão do semiárido, porque existem outros”. Neste sentido para corroborar com Malvezzi, Martins (2002, p. 50) fala sobre as características vinculadas aos termos aqui discutidos da seguinte forma:

A distinção que produzimos por indução entre os dois termos indica que, enquanto o semi-árido tem o fator climático como seu fundamento primordial, vinculando-se ao problema das secas como fenômeno natural (embora haja também uma invenção social-histórica das secas) o sertão por sua vez, se funda em aspectos menos naturais e mais sócio-históricos, antropológicos e sociológicos.

O sertão parece designar um lugar distante, mas, também um lugar constituído a partir do clima semiárido/seca, discurso gerado a partir das oligarquias locais, alimentando a forma imagética criada por essa elite, que foi constituindo e cristalizando o imaginário estigmatizando das pessoas que vivem no sertão/semiárido. Ainda nos diz Martins (2002, P. 53) que:

[...] o termo sertão não se relaciona apenas à aridez climática. Relaciona-se com isso, mas, também e principalmente, com uma noção de vida humana dotada de soberba e rusticidade “distante das povoações e terras cultivadas”, distante do litoral- no caso do Brasil, diz muito, uma vez que a colonização se fez a partir do litoral do Atlântico, onde se realizou

primeiramente a “civilização”, pelo menos em termos de uma civilidade ocidental e cristão.

Nesta perspectiva, o sertão fez-se pelo discurso do colonizador e das oligarquias, um discurso pré-conceituoso e estereotipado, a partir dos aspectos climáticos como elemento determinante para os problemas que aqui existiam. As representações em torno do sertão semi-árido foram produzidas por olhares além do colonizador.

Segundo Sampaio e Rodal (2000) *apud*. Maia (2004), a caatinga abrange uma área aproximada de 935 mil Km². A caatinga apresenta aspectos próprios adaptados para o clima semiárido. Na descrição a caatinga Malvezzi (2007, p.10), apresenta-se da seguinte forma:

A cobertura vegetal do Semi-Árido é a caatinga. No período chuvoso ela fica verde e florida. Abriga uma das maiores biodiversidades brasileiras de insetos, (...). Entretanto, no período normal de estiagem, ela hiberna, fica seca, adquire uma aparência parda; daí o nome caatinga, expressão indígena que quer dizer “mata branca”. Mas não está morta.

A caatinga, não se apresenta somente como vegetação natural, mas, como a produção da existência do homem e da mulher sertanejo (a), na cultura, nas relações etc. A caatinga oferece aos sertanejos e sertanejas do semiárido inúmeras possibilidades. mas, a sua preservação faz-se necessária e urgente. Assim como é urgente discutir e refletir sobre a importância da Educação Contextualizada para Convivência como um aspecto dos direitos humanos e como direito humano, sendo estes os próximos tópicos.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO COMO DIREITO HUMANO

Instituir a garantia do acesso à educação como obrigação do Estado, no cenário brasileiro, não foi uma caminhada tão fácil, pois essa sinalização somente começa a ser tratada muito tardiamente e em meio a valores e defesas contraditórias da sociedade brasileira, no início da década de 1930.

O Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931 organizou o Conselho Nacional de Educação e a Constituição de 1934 deu-lhe a incumbência de criar o Plano Nacional de Educação. Em 1932 alguns intelectuais brasileiros como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, dentre outros (no total de 26), assinaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

[...]

Tanto a constituição de 1934 como o manifesto de 1932 traçaram pela primeira vez as linhas mestras de uma política educacional brasileira (PALMA, 2005). Contudo, a constituição de 1934 durou pouco e foi substituída pela de 1937, imposta por Getúlio Vargas. Na década de 1920 havia universidades, como a do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade Federal de Minas Gerais (1927) que eram simples agregação de faculdades. Em 1934, surgiu a USP, sob a nova organização decretada pelo governo. (NOVO, 2021. P.3)

As defesas em torno da consolidação da oferta da Educação como uma obrigação do Estado são iniciativas importantes, originadas principalmente pela pressão dos intelectuais brasileiros, que por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação, começam a semear esta possibilidade do direito. Apesar dessa

movimentação que, na Constituição de 1934, incipientemente começa a introduzir na legislação brasileira a Educação como uma preocupação e como um marco da política educacional brasileira, é na verdade, na Constituição Federal de 1988, compreendida como a Constituição Cidadã, que se consolida a Educação como um direito social, subjetivo e como responsabilidade do Estado. Ainda, conforme constata Novo (2021, p.4)

Analisando especificamente o direito fundamental à educação na Constituição Federal de 1988, observa-se que o art. 6º da Carta Magna consagra o direito à educação como direito social ao dispor que “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Indo mais além, especificando com maior determinação, é no Artigo 205 da Constituição Cidadã de 1988, que o direito fica mais explicitado, determinando a sua garantia e as devidas obrigações do Estado, da família e da contribuição da sociedade para que este seja consolidado. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, ART. 205, CONSTITUIÇÃO FEDERAL).

Ou seja, é neste texto legal que se institui efetivamente, no âmbito do Estado Brasileiro, a garantia do direito à Educação e, melhor ainda, designa os encaminhamentos necessários para que o direito deixe de ser apenas uma escrita do texto legal e se efetive na sociedade, promovendo a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/1996) e o do

Plano Nacional de Educação (PNE), que tem suas intenções determinadas no Art. 214 da Constituição.

Nesta mesma linha de fortalecer este direito já consolidado pela Constituição Cidadã, a LDBEN 9394/1996, nos seus artigos primeiro e segundo é determinante ao estabelecer que: “Art. 1º: a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Aqui, há uma ampliação dos espaços em que a Educação se manifesta e que devem ser considerados. Entretanto, é no Artigo 2º que a Lei consegue selar o direito de maneira magistral e inconfundível, incidindo que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, Art. 2º, LDBEN).

Destacamos, que enquanto Constituição Federal de 1988, o Brasil consegue antecipar aquilo que seria consolidado internacionalmente pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, que determina a Educação como um Direito Humano ao reportar-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, compromisso assumido pelas nações mundiais, no pós-guerra, que determina que “toda pessoa tem direito à educação”.

Apesar de todas as conferências nacionais e internacionais que seguem posteriormente a esses marcos, um destaque importante é a inserção da Educação em Direitos Humanos, durante a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada na Capital da Áustria, em Viena, entre os dias 14 a 25 de Junho

de 1993, algo que fortalece mundialmente toda a trajetória de afirmação do direito à educação.

No âmbito do presente trabalho, definimos como instrumentos legais sobre os quais assentamos as nossas reflexões, aqueles que inauguram o direito à Educação como direito subjetivo mais importante, como é o caso da CF de 1988, da LDBEN 9394/1996 e dos Planos Nacionais de Educação que surgem como estratégias legais para consolidar o direito educacional. Assim reconhecemos os limites e dificuldades, mas entendemos que de fato estes marcos estabeleceram divisores importantes na consolidação do direito à Educação no Brasil, principalmente com a aprovação dos fundos de manutenção da Educação Básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, aprovado pela Lei 9.424, de 1996, que vigorou entre 1998 e 2006, destinando 60% destes recursos para pagamento de salários de profissionais.

Nesse processo, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que provisoriamente foi suportado pela Lei 11.494/07, que manteve essa regra entre 2007 e 2020, quando entrou em vigor a regulamentação permanente do fundo, por meio da Lei 14.113/20, que ampliou o percentual para 70%.

Foi com base na evolução dessas garantias legais que a sociedade brasileira, por meio dos movimentos sociais, organizações da sociedade civil organizada, poder público, universidades, pastorais, Organizações Não-Governamentais (ONG's), sindicatos, associações de educadores, escolas e propostas educacionais inovadoras em curso nas comunidades rurais ou mesmo em alguns municípios vão compor o coletivo que, em alguns momentos históricos do Semiárido Brasileiro, promoveu espaços de denúncias de uma educação colonizada, colonizante, promotora da negação

da realidade do Semiárido, dos seus sujeitos, seus saberes e dos seus contextos e culturas, culminando com iniciativas marcadoras da ascensão da ideia de uma Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), como: a realização no ano 2000 do Seminário – Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro; criação e manutenção das ações vinculadas à Secretaria Executiva com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que também financiou a realização e publicação da Pesquisa Crianças e Adolescentes no Semiárido Brasileiro - 2003, material que serviu de apoio e referência para quase todos os projetos organizados pela Sociedade Civil e Poder público na elaboração de projetos e programas voltados à realidade da infância e adolescência neste território ainda tão vulnerável; realização das Pré-conferências Estaduais e Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, em Juazeiro - BA, no ano de 2006; idealização e lançamento, juntamente com o UNICEF, do Pacto Nacional - Um mundo para criança e adolescentes do Semiárido Brasileiro, nos dias 06 e 07 de abril de 2005, nas cidades de Juazeiro - BA e Petrolina - PE, que contou com a presença de Governadores dos Estados do Semiárido Brasileiro; realização dos Seminários - Educação e Convivência no Campo - Avanços e desafios para o Semiárido, em Salvador - BA e em Aracaju - SE; Elaboração e publicação dos livros Conhecendo o Semiárido Brasileiro 1 e 2, com apoio do IRPAA, Fundação Itaú Social, Centro de Pesquisa em Educação e Ação Comunitária (CENPEC) e Escritório UNICEF - Recife; realização com apoio da Fundação Itaú Social e CENPEC do Programa Melhoria da Educação no Município, com polo em Juazeiro - BA, com a participação dos estados da Bahia, Pernambuco e Piauí; ampliação e suporte na formatação da expansão do Programa Selo-Unicef Município Aprovado, no Semiárido Brasileiro, contribuindo, inclusive, para as orientações voltadas a uma Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro;

apoio à difusão de conhecimentos relacionados à Educação no Contexto do Semiárido, ação materializada pela criação do Caderno Multidisciplinar - Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro, sendo publicados 8 números; inúmeras outras proposições e ações voltadas à melhoria das condições de existência das crianças e adolescentes no Semiárido Brasileiro, tendo como pauta mais urgente e necessária o acesso à uma Educação pautada pelos princípios da ECSAB. Destaca-se ainda, a abertura de cursos de especialização, cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, linhas e grupos de pesquisas e muita publicação e eventos pautados nas potencialidades do Semiárido e na contextualização da educação.

Todo este caminhar e esta proposta se firmam numa Educação Crítica, emancipadora, dialógica e dialética, e numa perspectiva histórico-crítica, que propõe a superação dos estereótipos disseminados historicamente sobre esta região e seu povo, uma formação crítica do sujeito, uma reorientação curricular contextualizada, a formação inicial e continuada de docentes na perspectiva da contextualização, a construção de livros didáticos e paradidáticos contextualizados, a gestão democrática das unidades escolares, entre outros.

Assim, o que vem sendo denominado de ECSAB, se vincula à perspectiva da Educação Popular, pois tem nas suas iniciativas a sua fonte de inspiração, e se alinha à Educação em Direitos Humanos e à Educação como Direito Humano, por uma simbiose entre as suas bandeiras, sem desconsiderar as particularidades de cada contexto no qual a educação toma sentido.

Destarte, conhecer o lugar onde se vive, para o sujeito histórico, é uma necessidade para que se possa produzir a sua forma de existência na relação com o meio em que este encontra-se inserido. A forma de como os habitantes do polo norte convivem com o seu meio é diferente da forma como vivem os habitantes das regiões desérticas, o que nos permite afirmar que é essencial conhecer o lugar onde se vive, sua dinâmica e como lidar com

ele. Entretanto, no semiárido brasileiro, não aconteceu assim, devido a invasão europeia e o processo de colonização que desde essa época e durante o povoamento deste território, foi criando e disseminando discursos negativos sobre esse espaço e sobre sua gente. Martins (2002, p.49) nos adverte que:

Neste caso, não basta indicar fragmentos de uma história lavada em sangue índio e em sangue negro (sangue caboclo), é preciso adentrar ao campo do simbólico, dos discursos que desdobram representações sobre o lugar e a gente para as quais olhamos agora. Falar do sertão e do sertanejo é também, de certo modo, percorrer o solo dos muitos estereótipos e mitos sobre uma índole supostamente vinculada ao espaço físico onde se desenvolveu.

Nesta perspectiva, a educação contextualizada surge da necessidade de não somente indicar esses fragmentos históricos dramáticos, mas, de conhecer este território e de desconstruir discursos produzidos primeiramente pelo colonizador e posteriormente pela elite herdeira desses discursos estereotipados, estigmatizados, mas, que souberam muito “bem” se aproveitar disso. É preciso lançar um novo olhar sobre o Semiárido e perceber as suas potencialidades e diversas experiências. Neste sentido, Braga (2003, p. 01), corroborando também com Martins, diz que:

O semi-árido brasileiro não pode ser visto apenas como *lócus* da seca, da fome e da miséria. Este território precisa ser visto como um *habitat* de muitas e ricas experiências educativas, que estão evidenciando e afirmando suas potencialidades sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais, modificando a visão equivocada e ideologicamente instituída pelas elites’ que historicamente tiveram o controle político e econômico da região.

Precisamos olhar para o Semiárido por outro ângulo, para enxergar para além daquilo que nos foi apresentado, dos discursos criados de outrem sobre nós e o nosso lugar, é assumir uma postura crítica e questionadora de tudo aquilo que se construiu sobre esse território e principalmente a forma de como se dá a educação. Como disse Braga, este Semiárido “precisa ser visto como *habitat* de muitas e ricas experiências educativas”; estas experiências já se configuram como um novo paradigma para educação contextualizada. (Martins, 2002). Os trabalhos desenvolvidos pela RESAB, IRPAA, Articulação Semiárido Brasileiro (ASA) e muitos outros grupos de estudos e pesquisas espalhados pelo território do Semiárido trazem inúmeras contribuições para se pensar sobre o tema.

Para tanto, pensar em educação contextualizada faz-se necessário refletir sobre o currículo, pois, ele traz todo um conjunto de intencionalidades e narrativas políticas e de interesses diversos; sobre isto, vejamos o que dizem Menezes e Reis (2016, p. 68):

Entendemos que o currículo é fruto de discursos e narrativas diferentes, de intencionalidades diversas e de variadas representações. Ele se constitui numa representação simbólica, espaço de escolhas, lugar de inclusões ou exclusões, considerando, pois, a dinamicidade e politicidade do currículo e sua compreensão exige um olhar sobre a relação escola-sociedade e currículo-sociedade.

Nesta perspectiva, compreender o currículo como esse espaço de disputa epistemológico e ideológico, se apresenta de extrema importância para que educadores, intelectuais, estudantes e demais agentes sociais que habitam, vivem e produzem sua forma de vida neste território, possam estar fortalecendo a luta, o debate e discussão no sentido de se pensar e implementar o

currículo numa perspectiva contextualizada e para Convivência com o Semiárido.

Ao ser dito, sobre essa necessidade de compreensão do currículo enquanto campo de disputas epistemológicas, políticas e ideológicas e trabalhar para a construção e/ou implementação no sentido de currículo para educação contextualizada, ressalta-se pois, as instituições já citadas, bem como, o trabalho incansável de muitos intelectuais, estudiosos e agentes sociais neste processo. Como ainda destacam Menezes e Reis; (2016, p. 71):

Assim, ao discutir o currículo contextualizado a partir dos seus aspectos epistemológicos, teórico-metodológicos e políticos, percebemos necessários “processos de rupturas”, ou seja, é preciso romper com narrativas da ciência e da pedagogia moderna que são os princípios da formalidade abstrata e de universalidade, da concepção tradicional e colonizadora da educação e ao mesmo reafirmar que a educação precisa fazer sentido na realidade das pessoas, no lugar onde elas estão.

Então, assumir esse debate sobre o currículo contextualizado, como já foi dito, faz-se necessário o processo de ruptura, romper paradigma, mas, por outro lado, o currículo contextualizado para uma educação contextualizada e para a Convivência com o Semiárido não configura, nesta perspectiva, o isolamento de conteúdo ou conhecimentos pautados somente no Semiárido, mas, uma proposição de se ampliar o conhecimento a partir dos conceitos epistemológicos, teórico-metodológicos e políticos, primeiramente construídos no chão da realidade onde o processo está acontecendo e, partir do local para o global, fazendo essa dinâmica num movimento constante.

Falando sobre “a noção de contextualização”, Silva (2010, p. 04) nos diz que: “Enfim; contextualizar é problematizar o objeto

em estudo a partir dos conteúdos dos componentes curriculares fazendo a vinculação com a realidade situando-os no contexto e retornando com um novo olhar”.

O conceito trazido pela autora, configura no currículo prático, na prática do docente, que tem esse papel de através dos conteúdos curriculares práticos, problematizar, contextualizar e trabalhá-los com um outro olhar, juntamente com os educandos. Mas, para além disso, Menezes e Reis (2016, p. 71), nos dizem que:

A educação contextualizada exige pensar o tempo escolar numa outra lógica. É necessário alargar o tempo e o espaço pedagógico incluindo outros lugares de aprendizagem que não seja apenas a escola. As organizações e movimentos sociais são espaços de aprendizagem e a participação dos educandos nestes espaços, são inegavelmente relevantes no processo de aprendizagem.

Neste sentido, promover uma educação contextualizada requer o repensar dos tempos e espaços de aprendizagem, as posturas e as reflexões sobre a prática pedagógica, elementos esses que fazem parte do currículo institucional, mas, que também necessitam ser compreendidos para além da sala de aula.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: UMA “VISÃO ALÉM DO ALCANCE”

Este tópico surge como possibilidade de ampliar o entendimento, a compreensão do conceito de educação contextualizada. Para tanto, recorreremos à parte da frase do desenho animado,

onde o personagem fala: “Espada Justiceira, dê-me a visão além do alcance.” (LION, EM THUNDERCATS) ¹

O subtítulo anterior, começou falando da necessidade de conhecer o lugar onde se mora, se vive, onde produz a existência das pessoas. No final, terminou com uma citação que nos chama a atenção para o re-pensar a educação contextualizada, pois, exige re-pensar os tempos, os espaços para além do espaço e do tempo escolar (Menezes; Reis; 2016).

A frase uma “visão além do alcance”, nos adverte que o conceito da educação contextualizada não se trata apenas de (Educação Contextualizada para Convivência com Semiárido), mas, que o conceito vai muito mais além do que o território Semiárido, do que as aulas com educandos e do que uma educação do campo.

Neste sentido, educação contextualizada é uma abordagem também direcionada aos professores em sua prática pedagógica, pois, são os professores que materializam o conceito na sua prática através dos conteúdos e sua metodologia. A educação contextualizada, sendo um conceito epistemológico, teórico-político, preocupa-se em trazer para o centro da discussão temas importantes que, presentes no cotidiano nas pessoas, nos seus diversos contextos da ação humana e espacial, reflitam o que nos falam Reis e Martins (2016, p. 12), na apresentação da obra que tem como título: O Paradigma Cultural: interfaces e conexões:

Trazer a perspectiva cultural como tema maior desta primeira publicação do Programa de

1 ThunderCats fez muito sucesso no Brasil durante a década de 90 (...). A série animada foi desenvolvida pela Rankin-Bass Productions e Lorimar Telepictures em 1983, baseada nos personagens criados por Tobin “Ted” Wolf e Leonard Starr. Produzida por Pacific Animation Corporation (PAC) Thundercats foi criada para vender suas figuras de ação e produtos relacionados a série (...). Informação disponível em: <https://naoseinada.com.br/2020/06/11/thundercats-entenda-cronologia-serie-original/> acessado em 22/08/2022.

Pós-graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Território Semiárido (PPGESA), é demarcar a significação que buscamos dar à cultura no âmbito do programa, que tem suas bases firmadas na ampliação do debate que os contextos, as culturas e os territórios precisam exercer sobre os processos educacionais, influenciados, na maioria das vezes, pela impressão de outrem e não dos sujeitos que vivem o mundo e que o significam a partir da relação que estabelecem entre si e os outros, entre o individual e o social, entre o sagrado e o profano, entre o trabalho e a dimensão lúdica, festiva, entre o material e o imaterial, esferas onde o cultural se elabora e se tece, e demarcam o sujeito desde muito cedo.

Nesta citação, vislumbra-se o conceito de educação contextualizada no sentido mais amplo, destacando as seguintes palavras no plural (os contextos, as culturas e os territórios), desta forma, evidencia-se que os termos, aqui destacados, trazem a amplitude do conceito, que é trabalhar a educação contextualizada, é contextualizar o processo educacional na realidade onde tal processo está acontecendo, no semiárido, no cerrado, nos pampas, no Brasil, no Chile ou em Portugal. Isso é re-significar o currículo, o processo ensino-aprendizagem com/para os envolvidos no processo.

CONCLUSÃO

O processo de tessitura do presente artigo, foi constituído depois de muita leitura e estudo, pautado numa pesquisa do tipo qualitativa de abordagem bibliográfica e documental, apresentamos algumas impressões tais como: o processo de colonização em que posteriormente as elites do Semiárido criaram um discurso negativo sobre este espaço, pois, sempre tiveram o controle

político e do poder deste território. Foi também evidenciado que ainda se faz necessário o aprofundamento do conceito de educação contextualizada. Compreender a educação contextualizada para além do contexto do Semiárido. Enquanto prática e/ou postura que beneficia a todos, pela diversidade de temas e realidades que podem ser trabalhados, contribuindo para a valorização do contexto e trazendo para o centro da proposta temas importantes e da Educação como um direito humano.

Por outro lado, trazemos também algumas questões ou desafios a serem superados, como por exemplo: Como trabalhar com a educação contextualizada se muitos dos professores têm uma visão equivocada sobre o tema? Focar na formação de professores? Como envolver outras Organizações Governamentais ou Não Governamentais para a proposta da educação contextualizada para que não seja apenas movimentos e ou experiências educacionais centradas em comunidades do campo, mas, também, urbanos?

Assim sendo, compreendemos a Educação Contextualizada como “uma visão além do alcance”, ou seja, que tal proposta/conceito precisa se ampliar nos sistemas educacionais, nas práticas educativas e na sua implementação enquanto direito humano e subjetivo que possa ser reivindicado e garantido em quaisquer espaços em que este venha sendo negado.

REFERÊNCIAS

BERAZA, Miguel Zabalza. Territorio, Cultura y contextualization curricular. INTERACÇÕES NO. 22, PP. 6-33 (2012). – in. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes> acessado em 04/07/2022.

BRAGA, Osmar Rufino. Educação e convivência com o semiárido: introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no Semiárido Brasileiro. In: KUSTER, Angela.; MATTOS, Beatriz

Helena Oliveira de Mello. **Educação no contexto do Semi-árido brasileiro.** (Org). Juazeiro-BA: Fundação Konrad Adenauer, 2003. p. 27-46.

BRASIL, **Resolução Condel/Sudene nº 150, de 13 de Dezembro de 2021.** – In. Diário Oficial da União. Publicado em: 30/12/2021 | Edição: 246 | Seção: 1 | Página: 52. – Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-condel/sudene-n-150-de-13-de-dezembro-de-2021-370970623> acessado em 21/08/2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília: DF: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: DF: Presidência da República, 1996.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES Alice Casimiro. A Contextualização do Conhecimento no Ensino Médio: Tentativas de Controle do Outro. - In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 143, p.301-320, abr.-jun., 2018.

FAVERO, Celso Antônio; SANTOS, Stella Rodrigues dos. **Semi-árido: fome, esperança, vida digna.** Salvador: EDUNEB, 2002.

MARTINS, Josemar da Silva. **Os Sentidos da Educação Escolar na Metáfora do Desenvolvimento Sustentável do Sertão Semi-Árido: O Caso do Povoado do São Bento.** – Senhor do Bonfim – Bahia – Brasil, 2002.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido - uma visão holística.** – Brasília: CONFEA, 2007.

MENEZES, Ana Célia Silva. REIS, Edmerson dos Santos. O currículo contextualizado na educação do/no campo: algumas reflexões a partir da experiência pedagógica do município de Uauá-BA. In: REIS, Edmerson dos Santos; PINZOH, Josemar Martins. (Orgs.). **O Paradigma cultural: interfaces e conexões**. Curitiba: PR: Editora CRV, 2016.

REIS, Edmerson dos Santos Reis; PINZOH, Josemar Martins. Apresentação. In: REIS, Edmerson dos Santos Reis; PINZOH, Josemar Martins (Orgs.). **O Paradigma Cultural: interfaces e contextos**. – 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2016.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação e Convivência com o Semiárido Brasileiro: reflexões por dentro da UNEB**. In: Edmerson dos Santos Reis. Maria Luciana da Silva Nobrega e Luzineide Dourado (Orgs.). 2ª edição, Juazeiro – Bahia – UNEB/ departamento de Ciências Humanas – Campus III/UNEB/ NEPEC-SAB/MCT/CNPQ/INSA/ Selo Editorial RESAB, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Adelaide Pereira da **O conceito de educação contextualizada na perspectiva do pensamento complexo — um começo de conversa**. Texto apresentado como apoio ao Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro ofertado pelo CDSA — *Campus* de Sumé (UFCG) nos dias 4 e 5 de junho de 2010.

NÃO SEI NADA. - ThunderCats | Entenda Cronologia da Série Original. Disponível em: <https://naoseinada.com.br/2020/06/11/thundercats-entenda-cronologia-serie-original/> acessado em 22/08/2022.

NOVO, Benigno Núñez . O direito à educação como um direito humano. In: **Revista Jus Navigandi**. 09/2021, disponível em: <https://jus.com.br/imprimir/93519/o-direito-a-educacao-como-um-direito-humano> . Acessado em 20 de agosto de 2022.

CIDADE, EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: MEMÓRIA DA GÊNESE DO NÚCLEO DE DEFESA DA VIDA DOM HÉLDER CÂMARA NA CONSTRUÇÃO DO DIREITO À CIDADE

Luciana Silva do Nascimento

INTRODUÇÃO

O artigo é resultado da dissertação de mestrado em educação pelo PPGE/UFPB e pretende trazer a memória da gênese da experiência do Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara. A Formação política era realizada pela Sociedade de Assessoria aos Movimentos Populares (SAMOPS), uma ONG originária da assessoria aos sindicatos rurais durante os anos 80 e 90 na Paraíba e que através do seu programa de Direitos Humanos e Solo Urbano, desenvolveu a metodologia de formação dos Núcleos de Defesa da Vida (NDVs), experiência feita com lideranças comunitárias nas denominadas Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) na região metropolitana da grande João Pessoa.

O Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara, organizado no conjunto Valentina de Figueiredo, na cidade de João Pessoa-PB, durante o período de 1999 a 2001, teve início a partir do curso de formação de lideranças populares ministrado pela assessoria técnica da SAMOPS, durante o ano de 1996. O NDV Dom Hélder Câmara foi o resultado exitoso dessa metodologia de trabalho pautada na educação em direitos humanos e na educação popular numa conjuntura política do período

de redemocratização do país, em que as demandas sociais exigiam da sociedade civil organizada uma inserção no campo das políticas públicas voltadas para os direitos humanos em sua totalidade¹.

A memória da proposta formativa da SAMOPS, bem como da experiência do NDV Dom Hélder Câmara (atualmente sem continuidade), nos remete ao recente contexto desafiador pelo qual vem passando a sociedade civil organizada e os movimentos sociais de cunho popular, proporcionado pelo governo do ex presidente Jair Bolsonaro. Onde se percebeu de maneira contundente a necessidade de retomada do diálogo e da formação de base, frente ao avanço vertiginoso da Ultradireita e as pautas ideológicas conservadoras que assolam o país.

NÚCLEO DE DEFESA DA VIDA DOM HÉLDER CÂMARA: A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS NOS ANOS 90, CONSTRUINDO O DIREITO À CIDADE E A VIDA URBANA EM JOÃO PESSOA/PB

A educação como processo de interação entre os seres humanos faz parte de toda evolução e trajetória humana na sociedade. Nos dizeres de Paulo Freire (2000, p. 14), “A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos, que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação”. Nessa perspectiva de diagnóstico e aprendizagem com os processos históricos, sociais e educativos na formação das cidades brasileiras e da atuação dos setores populares dentro de uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento

1 Para Wanderley (1981, p.63), “Educação Popular é entendida como aquela produzida pelas classes populares, ou para as classes populares em função de seus interesses de classes”.

excludente implantado, propomo-nos a investigar e registrar a experiência do Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara.

Na tentativa de desvendar a organicidade dos procedimentos educativos e estratégicos do *Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara* no âmbito do urbano e do direito à cidade, qual o alcance da experiência e de que forma a educação popular tornou-se o suporte teórico ao desenvolvimento de suas ações na cidade de João Pessoa, levou-nos a questionamentos sobre como se processava a experiência do grupo de moradores do Conjunto Valentina de Figueiredo em João Pessoa. Para isso, utilizamos o aporte de autores como Certeau (1994), Lefebvre (1991a/1991b), Corragio (1991), Bobbio (1986), são alguns dos que contribuíram na elaboração dos argumentos desenvolvidos.

Diante da complexidade que foi analisar as proximidades entre a macro estrutura e a realidade cotidiana no espaço urbano da cidade, diversos conceitos interagem com o fenômeno em estudo e foram norteadores para a reflexão sobre a construção da vida urbana e o uso da educação popular na experiência do Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara em João Pessoa. Dentre esses, a democracia, a participação popular, os processos de governança, Estado e sociedade civil, hegemonia entre outros, se tornaram conceitos chaves.

Para CERTEAU (1994) existem muitas maneiras de *fazer com*, em seu livro intitulado *A Invenção do Cotidiano*, no sistema de reprodução o trabalho e o lazer se homogeneízam, além de nos locais de trabalho difundirem técnicas culturais que escondem a reprodução econômica, reciprocamente a produção cultural distribui os comportamentos segundo o seu lugar. Para ele, existem diferenças sociais que dizem respeito às modalidades de ação, as formalidades da prática, assim, muitas vezes o trabalho com

sucata pode se inscrever na cadeia industrial, que fora do espaço do trabalho obtém a forma de bricolagem².

Ele destaca dessa forma a importância de distinguir “maneiras de fazer” (de caminhar, de ler, de falar, de produzir). Esses estilos de ação intervêm no âmbito da regulação, ou seja, o sistema se impõe ao sujeito e este por sua vez cria para si “maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar (...) sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura uma pluralidade e criatividade por uma arte de intermediação, ele tira daí efeitos imprevistos” (1994, p. 93) dentro do espaço permissível do jogo de forças sociais.

Nessa perspectiva, a identificação das ações do Núcleo Dom Hélder em nosso entender, configuravam uma reação à ordem imposta pelo sistema capitalista transformando-se numa *maneira de fazer* caracterizada pelo jogo de forças sociais presentes no cotidiano dos moradores daquele lugar e nos permitiu identificar o que promovia a identidade do grupo e sua práxis.

Observando os dados do roteiro de entrevista aplicado junto aos integrantes do NDV Dom Hélder Câmara, vê-se que todos eles participaram das mais diversas organizações da sociedade civil organizada, incluindo instituições e movimentos de cunho religioso e o movimento popular de uma forma geral. Além de todos serem moradores do Conjunto Valentina de Figueiredo ou das comunidades circunvizinhas, partilhando assim as agruras do cotidiano local, ora no conjunto habitacional, ora nas comunidades.

A partir da história de sua formação percebermos que a atuação central do Núcleo Dom Hélder Câmara teve início a partir do uso do espaço urbano ligado as suas moradias, girando

2 Uso de materiais descartáveis em atividades do cotidiano, por exemplo: trabalho com sucata. Mas também pode significar o uso que os segmentos populares fazem da produção social e cultural que lhe é imposta pelo sistema.

em torno da intervenção nas políticas públicas implementadas pelo governo municipal na cidade de João Pessoa.

Através da identificação de demandas relacionadas às políticas públicas e à qualidade dos serviços de infraestrutura prestados a população do conjunto Valentina de Figueiredo e comunidade circunvizinhas, principalmente as situadas em áreas periféricas não legalizadas ao redor do conjunto, é que os integrantes do NDV Dom Hélder iniciaram toda a sua intervenção política como revela o seguinte depoimento:

(...) a gente começou os primeiros encontros refletindo qual seria(...) Como era NDV? Aonde é que a vida estava sendo mais ameaçada...era o problema da violência, seria o problema da saúde, seria o...? Então a gente viu que no momento em 97, quando a gente se encontrava...aí foram levantados alguns problemas, por exemplo, existia o problema da saúde que era muito grave, não tinha médico no hospital, o atendimento era péssimo, o posto de saúde que não funciona direito e tal... mas desses problemas todos, a gente via que a vida estava em risco no problema do transporte coletivo, que diariamente centenas de pessoas iam dentro do ônibus, e esses ônibus eram velhos, podiam quebrar a qualquer hora, podia acontecer um acidente, mortes...implícando mortes...então foi assim...um ano... além da gente...priorizou o transporte coletivo como bandeira de luta, aí ficavam as outras bandeiras pra trabalhar, as outras questões: a questão da saúde, a questão da segurança pública, a questão do trânsito, que também acontecem muitos acidentes com morte, com atropelamento aqui no bairro, então a gente refletia isso(...)" (entrevistado fundador 01).

No aprofundamento de suas ideias Certeau (1994) destaca usos e costumes, que as pessoas fazem com a ordem que lhes é imposta, o autor indaga o cumprimento fiel a essa ordem do sistema que gera uma produção racionalizada, centralizada, provocadora do consumo. Afirma que há muito se estuda as formas adversas ou as inversões que as pessoas são capazes de produzir que modificam o consumo, neste sentido o autor esclarece:

Assim o espetacular sucesso da colonização espanhola no seio das etnias indígenas foi alterado pelo uso que dela se fazia: mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes esses indígenas usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução para outros fins que não os dos conquistadores (Certeau, 1994, p.94).

Dessa forma o autor trata, portanto do jogo entre o forte e o fraco e as ações que o fraco pode empreender no conjunto da correlação de forças entre esses dois sujeitos sociais. Em sendo assim podemos tratar de processos de participação popular, controle social e mesmo de articulações, negociações e práticas que perpassam a simples insatisfação popular em relação ao fato do estado democrático não conseguir dar respostas às demandas sociais que têm se tornado cada vez maior nas últimas décadas³.

3 Para BOBBIO (1997), a democracia necessita de cidadãos educados para exercê-la e um dos obstáculos a esse processo é o baixo rendimento dos sistemas democráticos, fruto do alargamento do Estado Liberal para Estado Democrático, fato que contribuiu para emancipar a sociedade civil do sistema político. As garantias das liberdades civis como: a liberdade de expressão, de reunião e de associação, para ele, garante ao cidadão a participação através das cobranças ao governo, todos podem “*Solicitar uma mais justa distribuição dos recursos*”. Entretanto, essa demanda fruto da emancipação da sociedade, torna-se cada vez mais “*inesgotável*”, forçando aos governos a tentativa de responder

Nesse percurso, Michel de Certeau apresenta dois conceitos-chaves para análise da atuação do NDV Dom Hélder em João Pessoa, o primeiro diz respeito às *estratégias* e o segundo às *táticas*.

Chamo de *estratégias* o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”. “chamo de *tática* uma ação calculada... A tática não tem lugar senão o do outro. Aproveita as “ocasiões” e dela depende... O que ela ganha não se conserva... Em suma a tática é a arte do fraco” (Certeau, 1994, p. 99-101).

Neste ponto acontece uma aproximação entre o pensamento de Certeau (1994) e Lefebvre (1991a), onde o mesmo enfatiza que para se conceber o cotidiano, devemos vivê-lo, depois rejeitá-lo, tomando uma distância crítica dos acontecimentos, é nesse movimento necessário que se entende a teoria da cotidianidade.

Com o olhar mais profundo, Lefebvre (1991a, p. 98) diz: são “os excluídos da cidade” que buscam incansavelmente o urbano, numa tentativa de recriarem o espaço/vida em um mundo contemporâneo onde o urbano se estabeleceu seguindo os percursos do sistema capitalista de produção.

No que se refere ao NDV Dom Hélder, foi a partir do cotidiano, ou seja, do dia a dia do bairro, da cidade, que os participantes tomam essa distância crítica e passam através de ações políticas/educativas a conceber o cotidiano da cidade sob o ponto

de forma adequada. Esse processo gera uma “*sobrecarga*” de demandas e leva os governos a fazerem “*drásticas opções*”, nem sempre satisfatórias a todos.

de vista do *fraco*, do que não domina a máquina financeira, política, industrial dos sujeitos de “querer e poder” que impõem a ordem do sistema.

Nessa perspectiva, o Núcleo Dom Hélder Câmara, desenvolvia suas ações para demonstrar tal insatisfação e reivindicar uma nova ordem que nos remete a uma concepção da cidade como lugar social onde todos convivem e são detentores de iguais direitos e deveres, interligados pela estrutura intra-urbana.

Vejamos o depoimento a seguir:

Uma outra vitória tão clara... são as vitórias que nós temos no bairro, por exemplo, o posto de ticket, é uma vitória nossa, tem a nossa cara, está lá o posto de ticket para toda comunidade, 10 mil estudantes sendo beneficiado, né ? Então é uma coisa que nos alegra, sentir isso, saber que foi uma luta nossa, uma conquista nossa isso aí. A questão da água que os companheiros de Monsenhor Magno que fazem parte do NDV também, da associação de Monsenhor Magno, junto com toda outra turma das outras comunidades que fazem parte também do NDV, e reconquista para todo bairro a água. A água que estava sendo... que não tinha nas torneiras, e com tudo isso, com duas reuniões na curadoria, graças a Deus foi uma outra vitória grande para toda comunidade do Valentina, e essas são duas vitórias grandes, duas vitórias grandes. Aí depois tem as outras vitórias pequenas, por exemplo, as linhas de ônibus, que foram implantadas, que foram colocadas nas comunidades de Planalto da Boa Esperança, do Girassol, hoje do Valentina II, também o horário dos ônibus, que diminui de 1 hora para 20 minutos nas comunidades. Então eu acho que é uma coisa assim fantástica. A gente diz: “puxa vida, como foi que nós conseguimos isso ?” Mas a

gente sabe que foi a organização, foi a luta e foi a perseverança de cada companheiro que acreditou nisso. Que acreditou. Então diminuiu o horário do ônibus de 1 hora para 20 minutos...olha, foi uma reunião histórica que fizemos na Curadoria do Consumidor com o Cidadão, quando lá nós dissemos: “Olha, nós vamos denunciar na imprensa se esse acordo não sair. E conseguimos esse acordo. E hoje todas as comunidades: Parati, Planalto da Boa esperança, Valentina II estão contemplados com essa vitória. Uma outra vitória é diminuir os horários (de espera) dos ônibus, é colocar também outros ônibus a mais, aumentar o número de ônibus. Então além disso a gente tem energia em algumas comunidades, as famílias que estão sendo beneficiadas com as casas pela FAC, também temos esta questão. As famílias que ganharam casas, ganharam material para construir a casa lá na comunidade onde Geovanni é o presidente lá, lá na Santa Bárbara. Os companheiros lá de Monsenhor Magno que conquistaram também o título da terra, foi uma grande luta da associação e que teve também o nosso aval, a nossa ajuda também, porque eles também são parte do NDV (Entrevistado fundador 01).

Transparece no depoimento acima, a resistência apresentada anteriormente, que no NDV Dom Hélder Câmara se identificava com as formas de participação popular⁴ destacadas

4 Para CORRAGIO (1991), O primeiro nível de participação popular concentra-se sobre a instituição da família, no local de trabalho, no dia-a-dia individual. É um nível que tem a ver com a reprodução imediata de aspectos da vida dos setores populares. Um segundo nível diz respeito às organizações como os sindicatos, organizações do tipo corporativo em geral, os movimentos reivindicativos por água, terra, serviços etc. Esse nível dá continuidade ao primeiro, só que com a diferença de serem atuações coletivas. Trata-se, portanto de um

por CORRAGIO (1991), onde a eficácia da atuação do grupo fica no âmbito do primeiro e do segundo nível da participação popular que dizem respeito a reprodução imediata do cotidiano e ao consumo, quanto mais participam de movimentos coletivos para reivindicar serviços básicos, mais aumentam sua eficácia (astúcia) para obter as satisfações elementares do cotidiano urbano.

Alguns participantes reconhecem essa trajetória e confirmam a tese de que às vezes no jogo de forças não se prioriza o ganhar, às vezes a tática da negociação é utilizada para amenizar as situações do cotidiano, vejamos o depoimento a seguir:

Se você pegar Cabo Branco, não tem pra onde crescer, se você pegar a empresa vamos dizer- Marcus da Silva, não tem mais pra onde crescer, Mandacaruaense... Quem é que ta crescendo? Valentina. Quem é que tem a ganhar com isso? A empresa Boa Vista, né? (Entrevista 02 - presidente da Associação Comunitária de Mussumago)⁵

Os depoimentos acima também demonstram que o uso cotidiano do Conjunto habitacional projetado pela lógica do consumo, do empresariado, conduz os seus moradores ao que Certeau chamaria de *arte do fazer*, ou seja, as pessoas criam seu lugar de moradia a partir de costumes, hábitos, tradições, a exemplo da construção das características urbanas da cidade de João

nível de integração, sua generalização e expressão se apresentam como identidades populares, porém estão definidas fundamentalmente tendo como base o consumo. Um terceiro nível é o da sociedade, seja no âmbito local, regional ou nacional. Neste nível ocorre a reprodução e a transformação do Estado na relação entre Estado e Sociedade. O que na visão gramsciana se caracteriza como a *Super Estrutura* e a *Estrutura Interna*.

- 5 Fala ocorrida na sessão especial sobre Sistema de Transportes Coletivos convocada pelo NDV Dom Hélder na Câmara dos Vereadores em João Pessoa/PB em 05/11/2001.

Pessoa, com seus casarões avantajados, pertencentes aos grandes usineiros e seus descendentes (Maia,1994). A arte de morar é antes de tudo uma revelação da identidade de seus moradores. Fato que cai por terra quando esse morar é calculado tendo como base o lucro de grandes empreiteiras.

Podemos concluir que entre o projeto do *habitar* feito pelo sistema para ser consumido e a *arte de morar* que os moradores levam consigo, residem relações complexas e contraditórias que nos remete a ideia de cidade como *obra* e não como consumo. É neste fragmento da vida cotidiana recomposta pela *arte do fraco* que reside a crise da cidade contemporânea.

Nosso olhar sobre a cidade muitas vezes é fragmentado, é o real, viver a realidade afastar-se dela e conceituá-la de forma crítica, possibilita ao homem cidadão reconectar a vida cotidiana tratada pelos saberes de forma fragmentada. Só a abstração é capaz de propiciar esse movimento de análise sobre a realidade, dessa forma as táticas para o bem viver fazem de seus jogadores estrategistas da vida urbana na tentativa antropológica do ser humano de reencontrar-se com o todo, com a globalidade, com a cidade enquanto obra e não enquanto consumo.

Sob a influência da análise parcelar da realidade, nossos estrategistas do urbano e do direito à cidade, sofrem as consequências de pensar a realidade de forma fragmentada, como se não estivessem eles mesmos à mercê da produção cultural das forças estratégicas, como se salvos pela indignação de vítimas do sistema, não fossem também (re) produtores desse mesmo sistema, através das artimanhas da cultura dominante.

Nesse sentido, podemos destacar, a partir da observação realizada pela pesquisadora, que o Núcleo Dom Hélder Câmara não está livre, ou as pessoas não estão livres, isentas da dimensão educativa presente na participação política e na vivência do processo democrático, que no caso do referido NDV levou ao aprimoramento de suas ações táticas, seja na apreensão de valores

referentes à própria lógica do mercado capitalista empresarial, seja na discussão de políticas públicas, como é o caso da mobilidade urbana e do transporte público.

Na tentativa de montar uma trajetória de sucesso uma das mais significativas *táticas* utilizada pelo NDV Dom Hélder foi sem dúvida a *articulação ou alianças* com outros movimentos populares e forças sociais. Desde os primeiros encontros, houve por parte do Núcleo o investimento em ações de cunho articulador com diversos segmentos da sociedade civil organizada, como também com órgãos governamentais, como é o caso da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, a exemplo;

Depois tivemos parcerias, continuamos com a parceria com a SAMOPS, promovemos aquele primeiro seminário sobre Direitos Humanos e Transportes Públicos que foi um sucesso muito grande (...) Então depois a gente vendo a questão da violência no bairro, participamos de alguns encontros fora do bairro, e outras entidades que promoveram encontros e convidavam a gente, a gente começou a se preocupar com a questão da violência: “Olha, se somos um núcleo em defesa da vida, estamos preocupados com a violência.” Então nós aqui juntos com colégios, juntos com a UFPB, promovemos um curso de educação para a cidadania (entrevistado fundador 01).

Essa dinâmica decorria da necessidade do grupo do trabalho em parceria para a realização de atividades afins promovidas por outras entidades dos movimentos populares, associações, fóruns, campanhas etc.

Um dos aspectos positivos da articulação se constituiu através da participação de integrantes do NDV Dom Hélder na programação de eventos das demais comunidades, entre elas, destacamos: reuniões e assembleias das associações comunitárias,

eventos relacionados com as políticas públicas: o programa de saúde da família, em atividades culturais e de comunicação, como foi o caso da rádio difusora de Mussumago, e a participação em eventos da Igreja Católica local através de leigos participantes do NDV, como confirma o depoimento a seguir:

Também sempre a gente acolhe opinião de pessoas da comunidade, as preocupações, e foi promovido aqui em 98, foi promovido também aqui no Valentina um Dia de Luta pela Paz. Então foi um dia de caminhada nas comunidades que a Igreja promoveu, inclusive nós, não estávamos presentes, estávamos fora daqui nesse dia, estava acontecendo outro encontro, mas outros companheiros assumiram como o companheiro João, que é da Legião de Maria, assumiu dentro das comunidades isso (entrevistado fundador 01).

No caso específico da Igreja Católica, ressaltamos o que talvez seja um problema didático, mas que interfere diretamente na vida organizativa da comunidade, ou seja, a Igreja Católica institucional, assim como outras instituições religiosas, atua por tendências. Ora a tendência progressista, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ora a tendência conservadora, a Renovação Carismática Católica (RCC). Fruto de conjunturas políticas ideológicas, essas tendências têm contribuído no caso do Brasil para polarizar sua atuação enquanto instituição religiosa junto aos segmentos populares e também enriquecer práticas populares revolucionárias, a exemplo do que ocorreu durante as décadas de 60 a 80.

Contudo, na experiência do Núcleo, a articulação não se limitava à Igreja Católica que aparecia nesse caso com a possibilidade de somar forças, pressionar, articular lutas locais com lutas globais, reconhecer a importância dos vários sujeitos, trabalhar numa perspectiva hegemônica. A tática da articulação é

reconhecida como uma das formas de superar o segundo nível de participação e passarmos para o terceiro nível, ambos apresentados por Corragio (1991), onde existe uma ligação explícita entre o cotidiano local e o global.

Quando na atualidade um grupo de pessoas, trabalhadores da cidade, busca organizar-se e ter uma participação efetiva na vida urbana e no direito à cidade, significa dizer, que essas pessoas estão dando continuidade a um processo histórico iniciado por volta de 1900-1930, onde a realidade dos trabalhadores citadinos paraibanos em aspectos como as condições de vida e os direitos trabalhistas, considerados os devidos recortes históricos, revelam aproximações e pensamentos de continuidades, percebidos hoje no dia-a-dia da população pessoense.

Na visão de Kowarick (1993, p. 21-28), na sociedade brasileira existe um mito de que a sociedade civil é *amorfa*, ou seja, que as organizações de defesa dos interesses coletivos não conseguem reunir, nem levar adiante suas reivindicações. Em sendo “*amorfa, frágil, gelatinosa*” a sociedade civil e, particularmente, as camadas populares não apresentam defesa no que diz respeito “*à preservação ou conquista de bens e serviços urbanos de caráter básico...*”, a exemplo da transferência da população para áreas distantes do centro da cidade, quando isso é do interesse da especulação imobiliária e do governo. Para o autor por trás dessa visão “*reside a ideia que as massas são incapazes para as funções de governo*”.

Nas últimas décadas e com a ascensão do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), esse argumento cai por terra, quando acompanhamos o êxito do país quando na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, um ex operário que está assumindo pela terceira vez a presidência do Brasil. Da mesma forma, é totalmente possível aos segmentos populares e seus movimentos, a partir da organização e do protagonismo social, assumir a governabilidade e a gestão do direito à cidade com

a prevalência da justiça social, da participação popular e da cidadania.

É justamente na insatisfação daqueles que recriam o seu território a partir do *lugar* no qual estão inseridos que trata o processo aqui analisado. Da mobilidade e das várias interfaces do movimento popular que a experiência do Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara contribuiu e contribui na medida que se apresenta como modelo e parâmetro de atuação e fortalecimento da formação e mobilização junto aos segmentos populares e suas bases organizativas. Tomando como referência e pressuposto teórico- metodológico, os fundamentos da educação popular e da educação em direitos humanos na cidade e no campo.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia, uma defesa das regras do jogo*. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Pensamento Crítico. V. 63)

CERTEAU, Michel de. “Introdução geral”. In: *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 37-53.

_____. “Fazer com: usos e táticas”. In: *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 91-106.

CORRAGIO, José Luis. *Ciudades sin rumbo: investigación urbana y proyecto popular*. Quito: Ciudad-Siap, 1991.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleções Questões de Nossa Época; v.23).

KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 (coleção Estudos Brasileiros, v. 44).

LEFEBVRE, Henry. “Apresentação de uma pesquisa e de alguns achados”. In: **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991, p. 5 -76.

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1991a.

_____. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991b, pp.5-108.

MAIA, Doralice Sátyro. **O campo na cidade: necessidade e desejo** (um estudo sobre os subespaços rurais em João Pessoa-PB), 1194. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.

NASCIMENTO. Luciana Silva do. **O resgate histórico do Núcleo de Defesa da Vida – Valentina de Figueiredo**. 110 f. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Educação em Movimentos Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, 2000.

_____. **Estrategistas do Urbano - Educação Popular na Construção da Vida Urbana em João Pessoa-PB: A experiência do Núcleo de Defesa da Vida Dom Hélder Câmara**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2003.

WANDERLEY, Luis Eduardo. **Educação Popular e Processo de Democratização** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. (Org.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

A ESCOLA COM QUE SEMPRE SONHEI NA PARAÍBA: DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS À CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DOS SONHOS

*José Ramos Barbosa da Silva
Lenilton Francisco de Assis*

INTRODUÇÃO

No livro *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, Rubem Alves (2001) revela seu encanto com a Escola da Ponte, em Portugal, e convida os professores brasileiros a acreditarem que não é impossível, como ele também pensava, uma escola onde se vê no rosto e no trabalho dos alunos “disciplina, concentração, alegria e eficiência”.

Certamente, essa escola do além-mar, dirigida por José Pacheco (2008) e apresentada com a escrita sempre criativa e instigante de Rubem Alves, passou a povoar o imaginário dos educadores brasileiros, levando-os a sonhar com o mesmo projeto de escola no nosso país.

E ela já existe na Paraíba. Na zona rural do município de Bananeiras, a 120Km de João Pessoa, a Escola Nossa Senhora do Carmo, também conhecida como Escola do Carmelo e recém nomeada pela comunidade de Escola dos Sonhos, é uma escola comunitária de ensino fundamental onde não se separa estudantes por séries ou salas, não há provas e nem reprovações.

Por sua proposta inovadora e declaradamente inspirada na Escola da Ponte, ela foi reconhecida pelo MEC, em 2016, como

instituição de referência para a Inovação e a Criatividade na Educação Básica do Brasil. Em 2017, integrou a rede das Escolas Transformadoras, certificada pela Ashoka/Alana¹, a primeira na Paraíba. Em 2019, a Escola dos Sonhos também passou a integrar o projeto global Escolas 2030, um programa que busca avaliar, desenvolver e disseminar boas práticas para a educação de qualidade de crianças e jovens. São apenas 10 países participantes e a Escola dos Sonhos é uma das 100 instituições brasileiras que integram o projeto.

Com cerca de 250 crianças e jovens matriculados, a escola adota uma pedagogia multirreferencial que integra concepções de educação libertária, popular, integral e humanizada, a partir de autores como Freire, Freinet, Vygotsky, Pacheco, entre outros. A escola nasceu da comunidade e é a comunidade quem constrói o seu currículo, de modo transdisciplinar, com enfoque integrado e globalizador. É uma escola democrática e libertadora, construída com os sujeitos e não apenas para os sujeitos, onde vigora o trabalho coletivo protagonizado pelos estudantes com seus projetos de estudo que são acompanhados pelos educadores (divididos entre tutores, especialistas e oficinairos), além de contar com o envolvimento frequente dos familiares na rotina escolar.

Todavia, por ser uma escola comunitária, ela não dispõe de recursos financeiros perenes, sendo obrigada a buscar parcerias e colaborações de moradores locais, além de universidades

1 Ashoka Empreendedores Sociais é uma organização internacional sem fins lucrativos, com foco em empreendedorismo social, fundada na Índia em 1980. O Instituto Alana é uma organização de impacto socioambiental, fundada em São Paulo, para promover e inspirar um mundo melhor para as crianças. O programa Escolas Transformadoras teve início nos Estados Unidos, em 2009, e espalhou-se por trinta e cinco países. Hoje, conta com uma rede formada por mais de 270 escolas, sendo 21 brasileiras, entre elas a Escola Nossa Senhora do Carmo, em Bananeiras, na Paraíba - <https://escolastransformadoras.com.br/escola/escola-nossa-senhora-do-carmo/>

e instituições não governamentais para promover o autossustento do seu projeto educacional que acolhe diversas experiências socioeducativas tais como a construção de brinquedos pedagógicos, oficinas de robótica, xadrez, capoeira, percussão, teatro, fotografia, cuidados com a saúde, com o meio ambiente entre outros temas.

A liberdade dos alunos para escolha dos projetos e temas de estudo é uma marca e um princípio seguido na escola, onde juntos aos educadores, eles exercitam a autonomia e o protagonismo na produção do conhecimento novo, sem desconsiderar as diretrizes oficiais que servem de referências para orientar a transdisciplinaridade nos projetos educativos. Essa proposta pedagógica diferente é aprovada pela comunidade e pelos exames de avaliação nacional nos quais a Escola Nossa Senhora do Carmo, como ainda é cadastrada no MEC, alcança resultados expressivos. Um exemplo foi o IDEB² 2019 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que confirmou a nota de destaque da Escola Nossa Senhora do Carmo (6,6), em relação à média do município de Bananeira (4,9), do estado da Paraíba (5,0) e do Brasil (5,7).

Nesse contexto, o objetivo do presente artigo é analisar o cotidiano e a cultura de trabalho nessa instituição de ensino, focalizando especialmente os educandos e educadores, seus saberes e fazeres, que são mobilizados na prática pedagógica. O artigo sistematiza alguns dos resultados do projeto de pesquisa PIBIC/UFPB/CNPQ - 2020/2021: “A Didática em movimento: uma escola fundamental sem séries, sem reprovações, com estudantes e professores com voz ativa”. O estudo teve continuidade nos anos de 2022 e 2023 como projetos de extensão da UFPB

2 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP) - <https://www.gov.br/inep/pt-br>

que resultou no vídeo- documentário: “As Vozes da Escola dos Sonhos”, com 23 minutos³.

Vale destacar que a pesquisa iniciada em 2020 reuniu um grupo de professores⁴ do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação, da UFPB, todos vinculados à Didática e, portanto, interessados em compreender os processos de ensino-aprendizagem nesta escola. Ao descobrirem sua pedagogia inovadora, numa escola paraibana de ensino fundamental, geograficamente próxima à universidade, eles vislumbraram, com o estudo, possibilidades de repensar o saber didático nos cursos de formação de professores da UFPB. À época, as questões que orientaram a pesquisa foram: O que faz a Escola Nossa Senhora do Carmo ser chamada de “A Escola dos Sonhos”? O que a diferencia das demais escolas? Por que nessa escola não há salas de aula? Por que não se identifica os níveis de aprendizagens escolares por anos ou séries? Por que os assuntos estudados nela não se separam por matérias ou recortes disciplinares estabelecidos pelas ciências? Como os assuntos que são estudados se articulam à Base Nacional Comum Curricular? Será que nessa escola os alunos aprendem?

Buscamos na etnografia e na etnometodologia orientações para desvelar tais questões e realizar a aproximação, a observação participante, a entrevista intensiva e os trabalhos de campo para imersão e diagnóstico do espaço e da prática dos educadores, alunos e pais que formam aquela comunidade escolar. Nosso propósito inicial era de realizar uma “descrição densa” (Geertz,

3 Lançado na III Mostra CE/UFPB em setembro de 2023, com sessão especial de pré-estreia no município de Bananeiras e com a comunidade da Escola dos Sonhos.

4 Além dos autores desse artigo, integraram a equipe do projeto Daniel Figueiras Alves (Doutor), Elzanir dos Santos (Doutora), Marcos Pires Leodoro (Doutor), além de Francisco Ribeiro Viana (estudante de Pedagogia) que ministrou, na condição de Mestre Brincante, as oficinas de fabricação de brinquedos com educadores e educandos da Escola Nossa Senhora do Carmo.

2008) da cultura e da prática escolar cotidiana, perscrutando suas dimensões institucional/organizacional, instrucional/pedagógica e sociopolítica/cultural (André, 2012).

Nesse percurso metodológico, a etnometodologia também nos subsidiou para a captura do real que se acha descrito pelas pessoas, como grupo social capaz de compreender a si, comentando-se, analisando-se, constituindo-se como realidade social (Coulon, 1995). Uma análise que se faz mediada pelas ligações múltiplas com outras correntes de estudo, dentre as quais o marxismo, a fenomenologia e o existencialismo.

Partindo das questões e das referências metodológicas citadas, dividimos o artigo em duas partes, nas quais tratamos, a seguir, do início do projeto de alfabetização de lavradores adultos que deu origem à construção da escola; depois, analisamos o cotidiano da escola, dando vozes aos alunos e educadores que revelam o seu funcionamento e a organização do trabalho pedagógico.

O INÍCIO: ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E CONSTRUÇÃO DA ESCOLA

A escola teve início na casa de um lavrador, em julho de 2005, com sitiantes que participavam de uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. Uma turma que foi crescendo, contando em seu início com seis alfabetizandos e, em 2007, alcançou o número de 21 participantes. Trata-se de uma experiência de alfabetização bancada pelas Irmãs Carmelitas, da Congregação Católica Carmelo Sagrado Coração de Jesus e Madre Teresa, que, apesar de serem freiras enclausuradas, foram, à época, adeptas da Teologia da Libertação. Esta última foi uma tendência política da Igreja Católica Latino-Americana, que, segundo Camilo (2011, p. s/p),

[...] é um movimento sócio-eclesial que surgiu dentro da Igreja Católica na década de 1960 e que, por meio de uma análise crítica da realidade social, buscou auxiliar a população pobre e oprimida na luta por direitos. Contudo, ao proceder assim, seus adeptos chocaram-se contra o Estado, interesses econômicos e até mesmo a hierarquia da instituição Católica.

Por serem enclausuradas, as Irmãs Carmelitas confiaram o ensino a outras pessoas que viram na experiência a oportunidade de inovar, de colocar em prática experiências exitosas de educação popular e de jovens e adultos que se aliavam aos princípios pedagógicos da Escola Nova, inspirados em diversos teóricos, tais como: Alexander Neill (1883-1973) que deu asas à Escola de Summerhill, na Inglaterra, onde a liberdade é vivida sem medo; em Célestin Freinet (1896-1966), na França, que criou um projeto de escola popular cooperativo, colocando professores e alunos no mesmo nível de igualdade e camaradagem; em Maria Montessori (1870-1952), na Itália, que buscava uma formação integral da criança, constituída de independência e responsabilidade; e, especialmente, em Paulo Freire (1921-1997), no Brasil, que desenvolveu uma escola dialógica para os adultos problematizarem suas leituras de mundo e, de modo crítico e consciente, buscarem na educação a libertação das situações opressoras e o envolvimento na vida política do país.

A escola agradou os alfabetizandos que enxergaram na proposta multirreferencial conexão com suas vidas. Logo, eles quiseram dividir a escola com seus filhos, para que não crescessem analfabetos e pudessem vivenciar os mesmos princípios políticos e pedagógicos que valorizavam o protagonismo dos educandos, a liberdade e a democracia nas situações de aprendizagem.

A proposta de criar uma escola para filhos de lavradores da zona rural do município de Bananeiras ganhou força entre os alunos e professores e foi levada às Irmãs Carmelitas, que,

sem pestanejar, apoiaram a ideia de construir a Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo.

Em 2007, com a ajuda de padres Jesuítas e do Ministério da Educação, as primeiras paredes da Escola Nossa Senhora do Carmo já estavam construídas. Sem teto e ainda no tijolo batido, a escola para as crianças do Sítio Monte Carmelo se inicia, com 47 crianças. Nasceu como escola confessional, mas gratuita. Os professores e os funcionários dessa nova escola, agora em maior número, tinham a liberdade de desenvolver suas concepções pedagógicas. E isso serviu de estímulo a todos que dela faziam parte. As Irmãs Carmelitas ocupavam-se apenas de manter a administração da escola.

Já estruturada, a organização do currículo e do trabalho pedagógico foi discutida e decidida em assembleias que reuniam pais, professores, alunos, funcionários e outras pessoas da comunidade. Os professores, em conjunto, iniciaram estudos sobre educação progressista, também chamada de Educação Ativa, da Ação ou do Trabalho. Eles faziam reuniões de formação, semanalmente. Das reflexões coletivas, decidiu-se que a escola eliminaria as aulas em salas separadas, a seriação ou separação de crianças por anos escolares. Defendiam que o planejamento e a prática pedagógica fossem orientados por temas transdisciplinares, aqueles advindos dos interesses dos alunos. Assim, apostava-se em uma proposta pedagógica democrática, tanto para alunos quanto para os professores. Essa escola seguiu assim, até o ano de 2016.

Em 2017, com a mudança da Priora no comando da Congregação Carmelita, e diante de dificuldades financeiras para a manutenção do Convento, as religiosas foram orientadas pelo advogado arquidiocesano a cobrarem o aluguel da Escola Nossa Senhora do Carmo. Elas comunicaram que a Escola Nossa Senhora do Carmo seria fechada. E, desde então, as Irmãs Carmelitas deixaram de assumir a administração da escola.

A partir desse comunicado, todos que faziam parte da escola, em assembleia, resolveram permanecer com a escola, mas, desta vez, como escola comunitária, que também precisava ter um espaço físico para acontecer. Foi a partir deste episódio que a “Escola dos Sonhos” nasce como um desejo daquela comunidade. Falava-se de uma escola feita por todos, sem paredes, sem portas, sem janelas, sem muros, mas integrada ao campo, que precisava espelhar fisicamente e pedagogicamente o sonho de todos os que dela participam. Para continuarem a ter a escola, agora já sem o apoio das Carmelitas, permaneceram ainda no prédio da Escola Nossa Senhora do Carmo, sem que o aluguel fosse pago, como locação provisória.

Enquanto isso, a comunidade escolar começou a criar estratégias para manutenção do projeto educativo. Iniciaram campanhas de solidariedade à escola comunitária. Receberam gêneros alimentícios que ajudavam nas refeições das crianças e professores da escola. Organizaram brechós, faziam rifas, vendiam comidas, tudo para garantir os custos da escola. Buscaram, ano a ano, estabelecer convênios com a Prefeitura Municipal de Bananeiras, com o Governo do Estado da Paraíba, como forma de garantir a permanência do projeto pedagógico original da escola que entrava em conflito com a regulação e o funcionamento das escolas municipais, estaduais e privadas da região.

Nesse momento em que o sonho da comunidade rompe os muros da escola e toma as ruas de Bananeiras e as redes digitais em busca de apoio, o projeto ganha um importante incentivo com a doação de um terreno para a construção da Escola dos Sonhos, localizado ao lado da Escola Nossa Senhora do Carmo. De imediato, pais, alunos e professores quiseram projetar a nova escola no papel e, após várias reuniões em que angariaram mais colaboradores, conseguiram unificar em uma planta baixa os valores, os princípios e a estrutura física da futura Escola dos Sonhos que projetava quadra poliesportiva, piscina, anfiteatro,

refeitório, galpões abertos para atividades pedagógicas, salas administrativas, alamedas, parque infantil e áreas verdes, entre outros espaços. Após ganharem o terreno, a comunidade continuou a campanha por novas doações que angariavam também materiais de construção que possibilitaram o levantamento das primeiras paredes e galpões da nova escola.

O COTIDIANO: FUNCIONAMENTO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Chegando-se à Escola Nossa Senhora do Carmo, os estudantes são logo acolhidos com a mensagem pintada no muro: “O importante é ser feliz”. Crianças e jovens se dividem em pequenos grupos pelo pátio onde correm, pesquisam, discutem, aprendem e se divertem. O burburinho constante revela que não existem salas de aula para separação de turmas e alunos.

A escola atende crianças e jovens de quatro a quatorze anos de idade, ou seja, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Mas ela não segue as seriações das demais escolas regulares nem o modelo de ensino dito tradicional que foi chamado por Freire (1987) de educação bancária. A escola vai construindo seus roteiros de ensino-aprendizagem ao longo da semana e do ano, atividade que exige muito dos educadores. É uma escola que não é particular nem é pública, porque não pertence ao Governo. Ela é comunitária, formada por professores, alunos e seus familiares que, na maioria, são da zona rural e vivem da agricultura de subsistência. Uma escola que, para sobreviver, precisa de doações e parcerias. Ela já passou oito meses sem convênio, período em que os professores e os funcionários não receberam remuneração e, mesmo assim, não houve um só dia sem aulas.

A Escola dos Sonhos, como passou a ser chamada, é dividida em três núcleos: um de **Iniciação**, dedicado a socializar a criança no espaço escolar, a desenvolver os conhecimentos de seu

interesse e que cuida do processo de alfabetização; o segundo é o núcleo de **Desenvolvimento** que dura mais ou menos de três a quatro anos, tempo durante o qual as crianças aprendem a observar, a associar, a se expressar, com trabalhos feitos em grupo, como atitudes constantes do processo educativo; e o terceiro, o núcleo de **Aprofundamento** que abriga as crianças e adolescentes, para aprofundar conhecimentos da etapa anterior. Nesse momento, é dedicada especial atenção à linguagem, associada a outros meios de expressão, como o corpo, o desenho, a música, o teatro, a arte, trabalhos manuais e esportes. As diversas experiências vivenciadas nos núcleos se somam para a construção integral do educando.

Conforme explicou o educando “A”, a escolha dos temas dos projetos acontece em uma grande reunião com as crianças no pátio, onde elas decidem o que querem estudar. Os temas escolhidos são transformados em projetos de estudo que duram vários dias e, para cada dia, há o roteiro de estudo.

O que a gente decide, há uma ficha de preenchimento, que diz o que estudar, porque se escolheu o assunto do projeto, se coloca o que se quer fazer, e o nosso nome [...]. Eu quis ajudar a uma comunidade, entregar comida e calçados. A gente se agrupa por quatro e cinco. Os projetos precisam de uma pesquisa. Nem sempre o livro tem o que a gente precisa. Eu pesquisei sobre o “Fome Zero” na internet. Vou explicando tudo para a minha tutoria, sobre o aprendizado que fiz do roteiro. Os professores vão marcando, se eu consegui fazer as pontuações certas, nos ajuda a entender e fazer as contas de porcentagem, como habilidade que a escola exige [...]. Nesse projeto eu me senti muito bem, porque desde pequeno eu queria ajudar pessoas que moram na rua (Educando “A”, 10 anos, em 25/03/2022).

Aline Miranda Fontes da Silva, educadora do Núcleo Desenvolvimento, explica como é feito o trabalho com as crianças:

[...] o trabalho do Núcleo é acompanhar as crianças nas atividades de pesquisa durante o dia. Quando elas sentem alguma dúvida, elas recorrem à tutora. O trabalho do tutor é estar atento para instruir os educandos na busca de sua autonomia. As crianças estão nessa busca. Eles trocam saberes uns com os outros, têm leituras, vídeos, e se não conseguem, têm a ajuda do especialista. Qualquer coisa que não está funcionando bem a gente avalia em assembleias [...]. Trabalhamos com a transdisciplinaridade, com facilidades, porque a BNCC traz também essa ludicidade, o que se adequa com o que a gente já vem fazendo dentro da escola. (entrevista em 11/11/2022).

Nessa mesma entrevista, Aline Silva esclarece que para se atuar com as particularidades metodológicas de uma pedagogia ativa, há na escola uma formação permanente, porque nada está pronto, tudo é construído, a partir de formações continuadas. Para ela, a escola é um sonho idealizado por educadores, pais e educandos. O sonho de um lugar, de uma identidade, de gente que tem sua própria ideologia. E ressalta: “Ensina-mos a nos dar as mãos, a ninguém ser melhor do que ninguém, que se pode contribuir com o outro, que podemos juntar saberes para o nosso coletivo”.

A mesma educadora revelou que seu trabalho como animadora de comunidade, como voluntária na Igreja, tem facilitado na escola essa habilidade de comunicação com as crianças, com os pais, com a comunidade, estabelecendo-se uma relação amorosa e familiar. Disse ainda que, mesmo que na vida não se tenha tido uma vida carinhosa, nessa escola se vai aprendendo a enxergar o outro, a dizer o que se sente, a abraçar, dar um

beijo, dar um bom dia, ou seja, a construir aprendizagens que servem para a vida.

Outro educador da escola, José da Cruz, informou que os conteúdos escolares exigidos pela BNCC se mesclam com cada projeto em estudo. Se o projeto da criança se refere à falta d'água na comunidade, sabe-se que este tratará de assuntos de Ciências, de Geografia, de Português, de Matemática. Alguns projetos, pela sua especificidade, aprofundam mais uma área de conhecimento do que outras. Apesar disso, os assuntos, as competências e habilidades escolares serão tratados e, se não forem aprofundados em um determinado projeto, serão tratados em outros. Como material de apoio, utiliza-se o livro didático, mas ele não é o aporte principal, sendo complementar. O tutor tem a incumbência de traçar juntamente com o educando a matriz de conhecimentos e habilidades que precisam ser desenvolvidas em cada Núcleo. As habilidades são traçadas dentro dos Núcleos.

Outra tutora do Núcleo **Desenvolvimento**, Jailze Santos, relatou que, para a escolha de um projeto de estudos, há uma conversa dos tutores com o educando. Normalmente, orienta-se o olhar para a comunidade, para o entorno, durante o trajeto que eles fazem de casa para a escola, para identificar quais são as problemáticas mais preocupantes. A partir daí, surgem várias temáticas de estudo que motivam as crianças.

Alguns projetos parecem ser difíceis para as crianças. Mas basta uma conversa para que seja detectado o entusiasmo nelas. No projeto sobre as nascentes de água do município de Bananeiras, era evidente o envolvimento das crianças. A cada roteiro, a cada ida, a cada mutirão feito nessas nascentes, havia muita empolgação dos educandos. O educando "B" é a expressão desse entusiasmo, demonstrando o quanto esse estudo foi significativo para a formação dele. Esse estudo vai além do currículo escolar porque traz outro olhar, o da preocupação social.

Por conta desse projeto, os educandos foram participar de uma audiência pública na Câmara de Vereadores do município de Bananeiras para cobrar providências sobre a proteção das nascentes do município. As famílias são comunicadas dos projetos em estudo e chamadas a participar.

Sobre o tempo que se leva para estudar os assuntos de cada projeto, deixemos que o educando “B” esclareça:

O tempo não é definido. O que define o tempo do projeto são os objetivos. Quando nós preenchemos a ficha de interesses, tem um papelzinho que a gente bota o que a gente quer saber sobre esse projeto, na parte sobre o que se quer aprender. Essas coisas que nós queremos aprender são transformadas em objetivos. Tem dois tipos de objetivos, tem o objetivo geral do projeto, o foco principal, e também tem os objetivos específicos, que são o que as crianças escolheram aprender. (Educando “B”, 09 anos, em 08/04/2022).

Além da autonomia, a aprendizagem colaborativa é outro princípio seguido pela escola. A esse respeito, a educadora Lidiana reforça:

Aqui nessa escola, a gente aprende que fazer com as crianças é muito mais legal, e muito mais importante. Nesse sentido, a gente está aqui para fazer com elas, para construir com elas, e não para elas (...). O ponto de partida da metodologia da escola, da proposta pedagógica, é a curiosidade da criança. Aquilo que ela quer aprender. Então, a partir do que ela quer aprender, nascem os projetos de pesquisa (...). Daí, eles preenchem uma ficha de interesses, com o que eles já sabem sobre o tema, o porquê, e como eles gostariam de aprender. (entrevista em 23/09/2022).

Para cada projeto de pesquisa, há um mediador, chamado de tutor, que faz as interposições. Às vezes, um mesmo projeto tem a contribuição de mais de um mediador. Há um quadro em uma área visível do saguão principal da escola, onde as crianças escrevem o que sabem, o que podem ensinar, o que precisam aprender e, se necessário, marcam a data e horário para encontros com especialistas de áreas de conhecimentos. Os professores com estes educandos resolvem questões específicas de áreas de conhecimentos para que possam seguir no aprofundamento de conhecimentos globais dos temas de cada projeto em estudo. Importante registrar que, além da colaboração dos mediadores e especialistas, os próprios alunos adotam estratégias solidárias de aprendizagem coletiva, ajudando uns aos outros e, assim, multiplicando o conhecimento novo.

No cotidiano da Escola dos Sonhos, um dia é especial: a sexta-feira. Além das atividades diárias dos projetos de ensino, nas sextas-feiras, ocorrem as oficinas temáticas ministradas por voluntários, familiares e colaboradores, o que inclui professores da rede básica e da universidade, ex-alunos e simpatizantes da escola que desejem contribuir com sua arte ou ofício profissional. Assim, ocorrem as oficinas de teatro, dança, cinema, música, confecção de brinquedos artesanais, capoeira, xadrez, robótica, entre outras.

O oficinairo Francisco Ribeiro Viana, aluno do Curso de Pedagogia da UFPB, Campus I (João Pessoa), responsável pela oficina de brinquedos artesanais, deu o seguinte depoimento:

Eu vim com aquela doce ilusão de que vinha ensinar. E cheguei aqui, desde o primeiro momento, eu percebi que eu vim aqui para aprender. A escola tem um movimento que desconstrói algumas perspectivas que a gente tem, quando a gente vem, como eu, de uma escola da rede comum. Aqui tem um

movimento de construção coletiva. (entrevista em 25/11/2023).

Nesse sentido, Lauro Xavier, professor do Curso de Pedagogia da UFPB do Campus III (Bananeiras) também registrou:

Uma coisa muito interessante é que no começo do ano os alunos reconhecem a realidade do entorno da comunidade e a partir de temas geradores, das problemáticas significativas, os alunos sugerem projetos. E os projetos podem ser na área de ciências, de matemática, de tecnologias, na área de meio ambiente e isso faz o diferencial. O aluno tem autonomia, tem o roteiro de estudos para o projeto. E a partir disso ele começa a construção do conhecimento. Esse é o grande diferencial dessa escola das ditas tradicionais. A minha inserção aqui, enquanto professor universitário me fez refletir sobre o atual currículo de Pedagogia da UFPB, me fez repensar sobre minhas práticas pedagógicas junto aos meus alunos de Pedagogia. (entrevista em 28/10/2022).

Ademais, comparando essa escola com as outras, vale ouvir a educanda “C”:

Eu posso fazer uma comparação entre as escolas tradicionais e a Escola Nossa Senhora do Carmo. Aqui a gente preza por autonomia, aqui os alunos podem estudar o que querem, de falar o que querem, de darem realmente sua opinião. O aluno decide as oficinas, os comitês, aqui o aluno fala. Os professores conversam com os alunos. Quando um aluno tem um problema, ele se sente confortável, ele tem a gestão para dar apoio. A gestão realmente ela se importa com os alunos. A gente também

tem os comitês, no caso do meu comitê, de mediação de conflito, a gente resolve os conflitos que tem na escola. Hoje já teve uma reunião de mediação de conflito. E isso eu acho muito legal! (Educanda “C”, 11 anos, em 22/04/2022).

ESCOLAS QUE SÃO ASAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há mais de duas décadas, quando Rubem Alves apresentou aos professores brasileiros seu encanto com a Escola da Ponte, parecia impossível pensar em uma escola como aquela na Paraíba: sem salas, sem alunos separados por séries, sem aulas de disciplinas específicas e estéreis à realidade dos estudantes e, ainda, sem ser paga. Quimera? Utopia?

A partir de 2005, o projeto dessa escola começava a ser criado no brejo paraibano, motivando a luta de uma comunidade rural para ofertar às suas crianças uma educação democrática e libertadora. Em 2007, a luta passa a alimentar os sonhos para a construção real e coletiva da Escola dos Sonhos.

A singularidade de ser uma escola comunitária sem reprovações, sem abandonos e sem um currículo predefinido, que, inclusive, não tem a garantia do pagamento mensal dos professores e demais profissionais, assim como da merenda escolar cuja oferta diária depende de doação dos pais e parceiros da escola, faz dela, com seus destacados resultados nos exames de avaliação nacional, um caso de sucesso educacional encravado no interior da Paraíba que tem atraído a atenção de pesquisadores, da mídia e de organizações governamentais e não governamentais do Estado, do Brasil e do mundo interessadas em conhecer suas experiências de práticas pedagógicas inovadoras, com impactos comunitários e capilaridade social

Desse modo, defendemos que o projeto exitoso da Escola dos Sonhos deve ser mantido e apoiado pelo Poder Público, nas

suas mais diversas esferas de atuação, com a garantia de alimentação diária dos alunos, de salários dos professores e demais profissionais da educação, de aporte financeiro para a construção do novo prédio e de acompanhamento sistemático do trabalho da escola (inclusive com projetos e parcerias com diversas universidades e redes básicas de ensino), que pode servir como referência para as inovações das práticas pedagógicas e da formação de professores no país.

Na análise etnográfica que empreendemos neste artigo, confirmamos que as crianças aprendem melhor quando se sentem livres, acolhidas, com autonomia para escolher o que e como estudar, de modo democrático e feliz. E este é o cotidiano da Escola dos Sonhos, uma escola que dá voz e protagonismo ao oprimido em sua luta para transcender a educação bancária e desumanizante e reafirmar sua vocação histórica de Ser Mais, como preconiza Freire (1987).

A Escola dos Sonhos, no município de Bananeiras, na Paraíba, é uma escola que luta pela felicidade de suas crianças, professores e comunidade, sabendo que ser feliz é uma conquista diária que pode ser coletiva e compartilhada por uma pedagogia de ação que fortalece a liberdade e que só existe em “escolas que são asas”, como, novamente, nos encoraja a sonhar Rubem Alves (2009, p. 29) ao dizer que:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para

voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. *Por uma educação romântica*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAMILO, Rodrigo Augusto Leão. *A Teologia da Libertação no Brasil: das formulações iniciais de sua doutrina aos novos desafios da atualidade*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, II. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/253/o/Rodrigo_Augusto_Leao_Camilo.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COM CRIANÇAS: CAÇA AOS TESOUROS DA SANTA CLARA

*Juliana França de Santana
Thayná Araújo Ferreira de Pontes
Maria Margareth de Lima*

Este trabalho parte de um conjunto de atividades pedagógico-culturais realizadas na Comunidade Santa Clara, localizada no bairro Castelo Branco (João Pessoa/PB), por meio do projeto de extensão: “Patrimônio Cultural e Educação Popular, caminhos para a educação patrimonial com a Comunidade Santa Clara”, situado na UFPB/CE¹. Essas atividades são desenvolvidas a partir das ações de quatro Grupos de Trabalho Extensionista (GTe), designados como: GTe 01 – Pesquisa do patrimônio cultural material e imaterial, GTe 02 – Formação de educadores jovens populares, GTe 03 – Educação patrimonial com as crianças e GTe 04 – Formação de professores(as).

Este estudo toma como referência as ações do GTe 03 – Educação patrimonial com as crianças, explorando o seu olhar inventariante de maneira articulada com a produção de pesquisa do GTe 01 – Pesquisa do patrimônio cultural material e imaterial. O objetivo dessas ações extensionistas é contribuir para a ampliação e fortalecimento do patrimônio cultural da comunidade e para a educação patrimonial das crianças.

A questão de investigação e análise aborda as possíveis contribuições das ações do GTe 03 para a educação patrimonial

1 Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Educação (CE).

popular das crianças em consonância com o fortalecimento do patrimônio cultural da Comunidade Santa Clara. O objetivo consiste em discutir a educação patrimonial com as crianças e sua possível contribuição para o fortalecimento da identidade e do patrimônio cultural da Comunidade Santa Clara (CSC).

O trabalho se assenta nos princípios da Educação Patrimonial, Educação Popular e na articulação comunitária. A base teórica fundamenta-se em Brandão (1995), que afirma que a cultura é o trabalho vivo de uma comunidade; Tolentino (2019), defensor de um patrimônio alinhado a uma perspectiva crítica e transformadora, e não apenas contemplativa, assim como de uma educação patrimonial socioconstrutivista baseada na mediação e no diálogo com os saberes locais; Varine (2012), sobre a ideia de inventário compartilhado; Sarmiento (2002, p. 15), acerca da ludicidade como traço fundamental das culturas infantis, e a brincadeira como elemento fundamental da aprendizagem e da sociabilidade e condição para a recriação do mundo; e nas referências pedagógicas emancipatórias a partir de Paulo Freire (1987), compreendendo a Educação Popular enquanto teoria do conhecimento e caminho para transformação social.

No que diz respeito à organização metodológica, esta é uma pesquisa de campo que se inscreve na tradição da abordagem qualitativa, em consonância com sua fundamentação teórica. Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e explicativa. É exploratória porque busca levantar informações “sobre um determinado objeto estudado, delimitando assim o campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação do objeto” (Severino, 2007, p. 123). De tal forma, é também de natureza explicativa, pois, além de levantar informações, busca relatar uma experiência investigativa, retratando e refletindo as etapas das ações pedagógicas realizadas com os sujeitos no campo de pesquisa, no caso, as ações do GTe 03 com as crianças na CSC.

A referida experiência foi desenvolvida articulando as seguintes etapas: elaboração do planejamento; desenvolvimento da abordagem metodológica, com ênfase nas práticas pedagógicas experimentais; resultados e proposições relativas à indagação deste estudo. As práticas pedagógicas experimentais foram realizadas por meio de oficinas lúdicas com as crianças, buscando incluí-las no processo de contextualização histórica de seu território, inventariando (mapeando) e sistematizando as informações sobre o patrimônio de sua comunidade.

A partir da articulação teórico-metodológica, busca-se refletir sobre a importância da educação patrimonial popular com as crianças, considerando-as sujeitos protagonistas de seu contexto cultural, incentivando-as a ampliar o olhar sobre a realidade a partir de suas experiências com a comunidade, criando suas próprias narrativas necessárias ao reconhecimento de uma relação identitária e de pertencimento, fundamentais para o fortalecimento do patrimônio cultural da CSC. Conforme relato da experiência, não houve a pretensão de influenciar as crianças sobre o que pode ou não ser julgado como patrimônio cultural em sua comunidade, mas de estimulá-las ludicamente a lançar o olhar para ver, assim como exercitar a escuta ativa e a sua curiosidade metódica sobre o seu espaço de convivência comunitária.

De acordo com Rangel (2002, p. 17), compreendemos que a educação patrimonial “deve ser entendida como todo processo de trabalho educacional que trata do patrimônio cultural, sendo este produto de uma comunidade que com ele se identifica e que deverá cuidar para garantir sua permanência e vitalidade”.

Nessa perspectiva, identificamos que as ações extensionistas voltadas para a educação patrimonial com as crianças, realizadas em parceria com lideranças da Comunidade Santa Clara, foram favorecedoras à compreensão sobre memória, pertencimento e patrimônio material/imaterial como caminhos para possibilitar o sentimento de identidade cultural da Santa Clara.

EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA: MEDIAÇÃO COM AS CRIANÇAS

O estudo reflete sobre a importância da Educação Patrimonial para uma prática pedagógica comprometida com a transformação social e a construção da cidadania em um processo permanente de enriquecimento individual e coletivo.

A perspectiva de mediação nessa experiência extensionista nos coloca na posição de quem viveu uma experiência, potencializando-a para o outro. Trata-se também da necessidade de uma observação atenta para escutar as vozes das crianças da Santa Clara, que ressoam em nossa pesquisa.

Nesse sentido, relatamos a experiência extensionista de educação patrimonial realizada com as crianças da Comunidade Santa Clara (CSC), com foco no seu patrimônio cultural, a fim de discutir a educação patrimonial como forma de fortalecer sua identidade e preservar seu patrimônio cultural. O desafio dessa ação educativa está pautado no desejo de fomentar uma mediação que provoque diálogo, estimule a reflexão e fortaleça o sentimento coletivo de pertencimento e a valorização da identidade sociocultural do território.

Em consonância com Martins (2005), compreendemos que a mediação é o exercício de encontros, de estar entre muitos, de ampliação do conhecimento e de aproximação ao repertório cultural e aos interesses do outro. Portanto, é uma abordagem metodológica que exige provocação e compartilhamento de experiências, diálogo e uma atitude por parte do(a) professor(a) para aproximar e conectar conteúdos de interesse, compartilhar e gerar reflexões que se desdobram em novas provocações.

Para Tolentino (2019), o diálogo é essencial nas ações de educação patrimonial com as comunidades, enfatizando que estas não devem partir de um patrimônio imposto e passivamente aceito, mas sim possibilitar uma construção coletiva

do que é considerado patrimônio cultural. Esse processo deve envolver diálogo e negociação, reconhecendo até mesmo os conflitos que podem surgir, o que inclui debate, embate, dissenso e consenso. A chave está na reflexão crítica sobre a definição e apropriação do patrimônio cultural, assegurando a participação democrática dos agentes e detentores das referências culturais (Tolentino, 2019, p. 146).

É importante destacar que o ponto de referência para a elaboração e o desenvolvimento da atividade lúdica sobre o inventário do patrimônio cultural da CSC com as crianças foi a coleta dos dados mapeados em entrevistas com moradores(as) considerados(as) referências na Comunidade Santa Clara. Nesse processo de pesquisa, realizado pelo GTe 01, foram catalogados os locais referentes ao patrimônio material e imaterial, de onde surgem as histórias sobre a origem da CSC, dando visibilidade aos sujeitos que atuam como agentes na construção do patrimônio cultural da CSC. Daí emerge a necessidade de compreender como as crianças vivenciam e se posicionam em relação ao contexto da produção cultural de sua comunidade. Quais são as suas referências de convivência cultural e o que apontam como patrimônio para compor o inventário cultural de sua comunidade. Essas indagações orientaram a criação de um novo grupo de trabalho extensionista voltado para a educação patrimonial com as crianças, o GTe 03, como já mencionado anteriormente.

Com base nas considerações supracitadas, este artigo tem como objetivo discutir a educação patrimonial com as crianças e sua possível contribuição para o fortalecimento da identidade e do patrimônio cultural da Comunidade Santa Clara.

O PLANEJAMENTO DA AÇÃO EXTENSIONISTA

A primeira etapa para o desenvolvimento da experiência ocorreu com a elaboração do planejamento, realizado através de

reuniões síncronas e assíncronas, de forma coletiva e colaborativa, por parte das/os bolsistas, voluntários/as e colaboradoras/es do projeto de extensão com a Santa Clara. A atividade foi planejada com o intuito de envolver as crianças como inventariantes no processo de mapeamento cultural da Comunidade Santa Clara, através da educação patrimonial, com experimentos lúdicos explorando elementos referentes às tradições que definem o espaço geográfico, melhor dizendo, o território em que estão inseridas.

Buscou-se trabalhar a ideia de território em conformidade com a concepção pedagógica do geógrafo Milton Santos:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 1999, p. 08).

O planejamento participativo, tecido coletivamente, teve como fontes de informação as entrevistas resultantes das ações de pesquisa sobre o patrimônio cultural material e imaterial, bem como todos os processos realizados pelo projeto de extensão na CSC até o momento. Dessa forma, pode-se dizer que resultou em uma trama didática fundamentada nas experiências com os movimentos socioculturais e os saberes relativos à formação docente, envolvendo e integrando o conhecimento acadêmico referente ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Tendo a extensão popular como horizonte dessa prática extensionista, compreendemos, com Carlos Rodrigues Brandão, que a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em

dois sentidos: um na direção do desenvolvimento de suas forças produtivas e outro na perspectiva do incremento de seus valores culturais. Por outro lado, Brandão (1995) também ressalta que “o surgimento de tipos de educação e a sua evolução dependem da presença de fatores sociais determinantes e do desenvolvimento deles, de suas transformações” (Brandão, 1995, p. 75).

Com a conclusão do planejamento, foi realizada uma campanha de divulgação, inicialmente com a líder comunitária, as mães, os pais, professores e também as próprias crianças. Posteriormente, foi produzida uma comunicação por meio de pôsteres em grupos de WhatsApp, Instagram e Facebook acessados pela comunidade.

A CHEGANÇA: ANÚNCIO DA AÇÃO EXTENSIONISTA

A chegada configura a primeira etapa da ação extensionista do GTe 03. Saímos pelas ruas da Comunidade Santa Clara, anunciando o início da atividade e convidando as crianças a nos acompanharem até o local marcado, a Associação dos Moradores, para dar início às atividades programadas. A Associação é o local onde são realizadas várias atividades, como reuniões, consultas odontológicas para crianças, doação de alimentos e refeições, comemorações dos(as) moradores(as) e outras ações da comunidade. Por essa razão, grande parte das pessoas considera essa associação uma importante referência na esfera da assistência social, da mobilização política comunitária e nas ações de convivência cultural na Comunidade Santa Clara.

Figura 1 – Chegança: anunciando o início da atividade



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 2 – Associação dos Moradores da Comunidade Santa Clara



Fonte: Acervo Instagram da Associação de moradores.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - ORIGEM DA COMUNIDADE SANTA CLARA

Nessa etapa, uma das extensionistas sistematizou a história sobre a origem da Comunidade Santa Clara para contá-la às crianças, explorando uma abordagem lúdica e interativa. A narrativa descreveu a origem e o significado do nome “Santa Clara”, envolvendo as crianças e levando-as a compreender como a comunidade foi gradualmente habitada e, conseqüentemente, transformada em um território. Território, tal como referido anteriormente a partir

de Milton Santos, como um lugar de pertencimento, de resistência, de experiência de vida, de trocas materiais e afetivas.

Para contribuir com a ludicidade da contação da história da CSC, foram confeccionados pequenos adereços, objetos simbólicos e instrumentos sonoros, com o objetivo de possibilitar o envolvimento e a interação entre as crianças, assim como estimular sua curiosidade sobre o desenrolar da narrativa. Dessa forma, a história sobre a origem da Comunidade Santa Clara foi ganhando vida, conquistando a atenção e o envolvimento das crianças. A professora dialogava ludicamente, destacando alguns acontecimentos, conquistas, lutas, injustiças e mudanças ocorridas ao longo dos anos. O grupo de crianças, a maioria entre seis e quinze anos de idade, sentado em círculo no chão, gerou um ambiente educacional acolhedor, propício ao desenvolvimento integral. Essa vivência tem sua proposta baseada na pedagogia griô, na tradição oral para a transmissão de vivências e saberes culturais de uma comunidade.

A fluente narrativa foi desvelando, além de diferentes lugares, fatos e personalidades marcantes, outras histórias emergentes da memória dos/as moradores/as e que ganharam destaque na CSC. O exercício proposto foi olhar para o passado como uma fonte de ensinamentos e cultura. Aos poucos as crianças, os adolescentes e também alguns adultos (mães, parentes, vizinhos) foram se envolvendo com a trama da história de sua comunidade.

A fluente narrativa desvelou, além de diferentes lugares, fatos e personalidades marcantes, outras histórias emergentes da memória dos(as) moradores(as), que ganharam destaque na CSC. O exercício proposto foi olhar para o passado como uma fonte de ensinamentos e cultura. Aos poucos, as crianças, os adolescentes e também alguns adultos (mães, parentes, vizinhos) foram se envolvendo com a trama da história de sua comunidade.

Figura 3 – Contação de história: Educação Patrimonial com as crianças



Fonte: Acervo do projeto.

Segundo Vigotski (2008, p. 114), “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”. Portanto, a contação de histórias é uma forma lúdica de transmitir conhecimento através do fomento do imaginário. Além disso, permite o diálogo e estimula a criança a expressar seus pensamentos e sentimentos em relação à história, em um processo de aprendizagem interativa, fazendo com que as crianças aprendam entre si, como destaca Sarmiento:

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares.

Esta aprendizagem é eminentemente interativa; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum (Sarmiento, 2002, p. 14).

Nesse sentido, a contação foi um instrumento de motivação que permitiu mediar o diálogo sobre as relações comunitárias em seu território. Ou seja, foi o ponto de partida para a terceira etapa, que consistiu na mediação, por uma das extensionistas, de uma roda de diálogo com o objetivo de refletir sobre aspectos da história contada, redescobrir os tesouros da Comunidade Santa Clara e identificar outros patrimônios, como as brincadeiras, os jogos, os locais e as pessoas que são referência para as crianças.

MEDIAÇÃO PROVOCADA: OLHAR INVENTARIANTE DAS CRIANÇAS

Essa etapa teve como objetivo dialogar sobre o que é patrimônio cultural na perspectiva das crianças e registrar suas contribuições para o mapeamento cultural de sua comunidade. Isso foi realizado por meio de questionamentos e sensibilização em torno de suas referências culturais, levando-as a refletir sobre o cotidiano, o passado e o presente, registrados em desenhos feitos por elas. Podemos dizer que esses desenhos ilustram o que a educação patrimonial propõe como inventário compartilhado.

Segundo Varine (2012, p. 59), o inventário compartilhado é tanto um objetivo quanto um meio. Além de resultar em um produto final por meio da coleta, registro e difusão de dados, ele também funciona como uma pedagogia que busca criar uma imagem complexa e viva de um patrimônio comum, com múltiplos componentes e facetas. Este patrimônio, por sua vez, servirá como base para o desenvolvimento futuro e será compartilhado por todos.

Nos registros das crianças surgiram indicações de brincadeiras como “amarelinha” e “soltar pipa”, além de pessoas importantes, como a liderança comunitária da associação de moradores, artesãos e o proprietário do mercadinho, entre outros. À vista disso, Tolentino (2019) afirma a necessidade de compreender o patrimônio de forma crítica e não apenas contemplativa.

Figura 4 – Identificando os patrimônios



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 5 – Identificando os patrimônios



Fonte: Acervo do projeto.

Tolentino (2019, p. 149) defende que o patrimônio cultural deve ser compreendido criticamente, dentro de uma perspectiva socioconstrutivista de educação. Ele argumenta que a mediação nesse processo deve considerar os saberes locais e as vivências das comunidades, indo além da mera preservação do patrimônio. Nesse sentido, a educação patrimonial precisa refletir sobre os processos seletivos que moldam o patrimônio, como propósito de transformar a realidade e assegurar que sua construção seja coletiva e democrática, levando em conta suas dimensões social, política e simbólica.

Figuras 6. 7. 8 – Brincadeiras da Santa Clara



Fonte: Acervo do projeto

EXPEDIÇÕES INSTIGANTES: CAÇA AOS TESOUROS DA SANTA CLARA

A quarta etapa consolida os momentos construídos anteriormente, por meio da “Caça aos Tesouros da Santa Clara”. A partir de dicas que descreveram os patrimônios identificados nas entrevistas com o público adulto, as crianças percorreram, juntas, a comunidade em um movimento de reconhecimento do território e sua história. Os “enigmas”, ou pistas, indicavam os locais (patrimônios) mencionados na contação de histórias, assim como as personalidades que fizeram e fazem parte da história da comunidade. Nesse movimento de brincadeira e contato com os patrimônios, as crianças percorreram a comunidade de ponta a ponta, subindo e descendo ladeiras, em busca de mais dicas.

Figura 8 – Caça ao tesouro



Fonte: Acervo do projeto.

Após o mar de crianças, acompanhadas das extensionistas e de seus responsáveis, seguirem as pistas e chegarem ao ponto final escolhido como local de reencontro com os tesouros da Santa Clara, o destino encontrado foi a Associação de Moradores. O local foi mencionado por todos(as) os(as) entrevistados como uma conquista comunitária e, portanto, guardava o baú com

patrimônios imateriais e materiais em imagens dos locais visitados e das personalidades mencionadas. Não esquecemos de lembrar a doçura de ser criança, representada por saquinhos dourados recheados com doces.

Figura 9 – Ponto final da Caça aos tesouros



Fonte: Acervo do projeto.

O baú de tesouros só foi revelado quando todas as crianças já haviam encontrado o ponto final, para que pudéssemos refletir sobre quais outros itens poderiam também ter sido adicionados na trilha. Concluímos esta etapa com a “chave” para abrir o baú, um verso criado coletivamente pelas extensionistas durante o planejamento da atividade:

*E no final dessa trilha
Essa rima tem que falar
Ela é a chave para nosso tesouro
Que é o nosso lugar
De pau a pau molhado
A santa chorou
E assim a Santa Clara
Desde então imperou
Pra gente se lembrar*

*É preciso manter viva a memória
A Santa Clara está viva
E tem a sua própria história
Santa Clara é nossa casa
Santa Clara é o nosso lugar
Nossa vivência e cultura
Vamos sempre valorizar*

Figura 10 – Baú do tesouro



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 11 – Extensionistas e liderança comunitária



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 12 – Extensionistas e liderança comunitária



Fonte: Acervo do projeto.

Estas etapas foram realizadas com o objetivo de envolver as crianças no processo de (re)aproximação com a cultura do território, assim como no mapeamento dos tesouros da Santa Clara. As crianças são responsáveis pelo futuro da comunidade e, por isso, fazem parte do grupo que o projeto de extensão entendeu como fundamental no processo de fortalecimento cultural e desenvolvimento de futuras lideranças comunitárias, bem como no enfrentamento dos desafios impostos aos grupos comunitários marginalizados e à sua cultura popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências relatadas, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas com as crianças da Comunidade Santa

Clara, através da educação patrimonial, contribuíram significativamente para o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento em relação ao patrimônio cultural do território em que vivem.

As práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas no âmbito do GTe 03 mostraram-se eficazes na promoção do engajamento das crianças no processo de inventariação cultural, estimulando-as a reconhecer e valorizar os elementos que compõem a memória coletiva e o patrimônio cultural da CSC. Os resultados dessas práticas revelaram a identificação de brincadeiras populares tradicionais, assim como brincadeiras oriundas do cotidiano das crianças da Comunidade Santa Clara, confirmando a importância dos patrimônios culturais, identificados nas entrevistas, na vida dos(as) moradores(as), especialmente quando as crianças mencionam esses locais como espaços de lazer, de fé e de socialização.

Além disso, a experiência demonstrou a importância de uma abordagem metodológica baseada no diálogo e na mediação, que possibilite a construção coletiva do conhecimento e a valorização dos saberes locais, conforme defendido por Tolentino (2019). Essa metodologia não só ampliou as ações de pesquisa no âmbito da educação patrimonial com as crianças, mas também fortaleceu a parceria com as lideranças da comunidade, resultando na produção de registros audiovisuais sobre as práticas lúdicas e na divulgação dos resultados.

Por fim, a reflexão sobre a educação patrimonial com as crianças nos leva a concluir que essa prática é fundamental para a formação de uma consciência crítica e cidadã, capaz de reconhecer e preservar o patrimônio cultural de uma comunidade. Assim, contribui-se para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual os valores culturais são reconhecidos e preservados como parte integrante da identidade coletiva.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN, 2007. ISBN 978-85-7334-60-0. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

RANGEL, Marília Machado. Educação patrimonial: conceitos sobre patrimônio cultural. In: MINAS GERAIS - SEE. *Reflexões e contribuições para a educação patrimonial*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

SANTOS, Milton. *O dinheiro e o território*. Texto de transcrição da conferência de inauguração do Mestrado em Geografia da Universidade Federal Fluminense e abertura do ano letivo de 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/13360-Texto%20do%20Artigo-52708-1-10-20090902.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

SARMENTO, Manuel J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. 2002. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

TOLENTINO, Átila B. Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces. *Revista CPC*, [S. l.], v. 14, n. 27 esp., p. 133-148, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp133-148. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/158560>. Acesso em: 27 mar. 2022.

VARINE, Hugues de. *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. [S. l.]: Editora Medianiz, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

EXPERIÊNCIA EM EJA NO MUNICÍPIO DE CABEDELO/PB E NO SISTEMA PRISIONAL DA PARAÍBA: PERCURSOS E VIVÊNCIAS ENTRELAÇADOS NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

*Iranete de Araújo Meira
Cira Maia dos Santos*

APRESENTAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos como modalidade do ensino em Cabedelo busca a construção/reconstrução constante de uma política de educação que seja baseada no fortalecimento das necessidades de aprendizagem dos sujeitos, mediante o contexto da realidade local e das mais diversas formas de experiências que são permitidas nos entusiasmos cotidianos de jovens, mulheres, homens adultos e idosos que compõem os saberes da vida, e que estão em processos constantes de exclusão na sociedade brasileira.

Para além do entusiasmo pedagógico que a Educação de Jovens e Adultos possibilita no processo de ação/reflexão, há indagações pertinentes ao campo dos saberes/fazeres mediante as necessidades dos grupos menos privilegiados da sociedade, e o fato de que as crianças estiveram ausentes das salas de aula na idade considerada certa. Esse viés de temporalidade “certa” é compreensível pela evasão de milhares de crianças dos espaços escolares, acometidas pelo não favorecimento de suas necessidades básicas, principalmente, pela falta de compromisso com um

currículo plural que envolva as multidimensões sociais, culturais e econômicas em que está situado o universo da realidade escolar.

Esse processo de negação de direitos e de possibilidades ocorre na realidade em que se pauta a educação que é ofertada dentro dos sistemas prisionais do Estado da Paraíba e do País. A negação dos direitos tem sido palco de debate e até mesmo de disputa de grupos que não promovem práticas, princípios e concepções de humanização/transformação social, e que negam o compromisso dos educadores/as que lutam por justiça social mediante a compreensão das necessidades e potencialidades daqueles/as indivíduos que estão ou não em situação de privação de liberdade ou fora dos espaços escolares.

A EJA, antes mesmo de ser parte integrante de uma Política Nacional de Educação, trata-se de uma proposta educativa que precisa estar alinhada às condições evidenciais de todos/as que participam da vida, do cotidiano social, principalmente, aqueles/as que movem os campos mais diversos de lugar de fala, crenças, valores e experiências que se consolidam com a realidade das necessidades do seu público.

Tratando-se de uma prática educativa emancipatória é mais do que necessário que a EJA nasça do fortalecimento do pensamento crítico, político daqueles(as) organizadores/as que pensam a articulação dos saberes que são essenciais na construção da proposta pedagógica para esta modalidade, entrelaçando saberes, vivências e contextos sociais e culturais com as mais diversas possibilidades de inovações do currículo escolar, sobretudo, no campo da emancipação popular, cuja força deve ser constituída na luta dos educadores/as que acreditam nos Direitos Humanos e que precisam estarem aliada aos saberes/fazeres das intuições de ensino.

Este texto tem como objetivo principal apresentar dois diálogos vivenciados no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que constituem o cerne do debate e da atuação profissional e acadêmica das autoras. Além disso, busca especificar o

caráter plural da EJA, reconhecendo-a como um espaço de luta da sociedade civil por direitos humanos e justiça social. Também propõe uma reflexão sobre a EJA enquanto componente do currículo escolar, estendendo-se aos sistemas prisionais do estado da Paraíba, e destaca seu papel fundamental como práxis libertadora da condição humana, especialmente quando aliada aos interesses de grupos coletivos prioritários.

Nesse sentido, é importante saber como os profissionais ativos no processo de ação/reflexão/ação da Educação de Jovens e Adultos trabalham e/ou possibilitam o reconhecimento da diversidade de sujeitos alunos(as) na construção/reconstrução dos planejamentos que capacitam as práticas de ensino? E como estas experiências decorridas nesse esboço de texto tem sido e são buscas constantes para os vieses das ações vividas pelas autoras no campo do pensar/fazer a educação de Jovens e Adultos nas pesquisas realizadas mediante o campo de experiências nas instituições que atuam, optando sempre pelo princípio da valorização da sociabilidade, das vivências pedagógicas que viveram nos processos de atuação profissional como perspectiva de inclusão social que são capazes de transformar as condições de vida do seu público alvo.

Entendendo que a EJA cogita um modelo de educação cujo processo se faz por meio de concepções e princípios emancipatórios da inclusão social, do ponto de vista da organização dos saberes necessários e essenciais à prática educativa, mediante aspectos sócios interativos com a realidade que está fundamentado o local, envolvendo questões sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas do lugar.

Nesse sentido, a luta dos idealizadores da educação popular como Paulo Freire, (2006); Osmar Fávero; Brandão (2022) que discutem e possibilitam a todos/as nós educadores/educadoras a busca por um currículo que dialogue com uma proposta para Educação Pública popular e que seja de qualidade, desvelando

sentidos e significados para todos/as que estão ou vão estar atrelada a essa modalidade de ensino.

A partir do cenário mais geral, o processo de busca pela construção de uma proposta pedagógica para a EJA em Cabedelo/PB, teve como caminho percorrido formar um coletivo de pessoas para dialogar com a realidade e as necessidades do contexto da Educação de Jovens e Adultos, por meio de diferentes processos e a fim de definir o planejamento das ações para articulação da elaboração de uma proposta pedagógica condizente com a realidade do seu público, bem como das experiências tangenciadas no sistema prisional tendo como aporte a prática de ensino com sujeitos da EJA.

Embora, ainda estivesse em fase embrionária, as etapas de elaboração incidiram em primeiro momento, em um campo de discussão com o coletivo de professores(as) e coordenadores (as) de área do Município. No ano de 2020 com os indícios da pandemia e as novas possibilidades de interação com o público, surgiu a realização de atividades remotas, com a idealização da primeira “Semana de Educação em Rede” oferecida pela secretaria de educação municipal de Cabedelo/PB.

Nesse momento, surgiram os primeiros diálogos com os professores(as) da rede sobre temas voltados para as evidências da EJA no local com palestras voltados para a contextualização de aspectos políticos voltados para a essencialidade de um currículo para essa modalidade de ensino.

É nesse sentido que o texto destaca as experiências das autoras com o universo de apropriação da Educação de Jovens e Adultos no Estado da Paraíba, no campo dos saberes/fazer. A primeira experiência aborda a realidade de uma proposta de educação para os sujeitos da EJA no município de Cabedelo, Paraíba, que aconteceu em 2021, em construção pelos caminhos/descaminhos da atuação profissional. E a segunda experiência refere-se à atuação em sala de aula no sistema prisional do Estado

da Paraíba, focando nas descobertas de potenciais produtivos de todos/as aqueles/as que estão em privação de liberdade. Além disso, os discursos se pautam no campo de alegação de direitos e tornam-se palco de disputas e renúncias de governos que negligenciam direitos e igualdade social na educação e nos setores da sociedade civil.

A educação de jovens e adultos se faz valer na luta e nas necessidades dos grupos populares, sobretudo, no campo da afirmação do direito a inclusão social, que vem sendo legitimado na educação como resposta dos movimentos sociais que buscam por políticas públicas legitimadas no tempo de existência dos sujeitos humanos.

CAMINHOS ENTRELAÇADOS COM OS SABERES/FAZERES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS MEDIANTE OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

O processo de construção e elaboração de uma proposta pedagógica para EJA requer, como entendimento, um espaço de tempo para realização de ações que possam compreender a natureza da especificidade da EJA no local, sobretudo, no trato com a descoberta dos interesses que perpassam as intenções de todos/as os agentes envolvidos na ação, como, por exemplo as necessidades que suscitaram nas falas dos autores protagonistas nessa realidade situada, possibilitada por meio de um diagnóstico sobre a situação da EJA no local, permitindo um diálogo sobre a visão dos alunos/as, professores/as a despeito das práticas de ensino que realizam/idealizam no contexto local

A partir das etapas planejadas com os/as coordenadores/as de área e professores/as, foram sendo constituídas ideias para articular um modelo de proposta pedagógica necessário para a EJA no local.

Nesse sentido, as inúmeras reuniões ocorreram de forma sequenciada com a equipe de organizadores da SEDUC/local no intuito de discutir possibilidades capazes de nortear o percurso de planejamento das atividades. Nesse primeiro percurso, foi criado um cronograma com diferentes etapas para definir as ações para o ano de 2021, cujo caminho que se estruturou mediante o levantamento das necessidades e a busca por sugestões pelo coletivo, a partir da ideia de que a articulação do processo de formação dos professores/as da EJA dos diferentes ciclos poderia acontecer.

No cronograma pensado para o ano letivo de 2021, foram previstas palestras e a indicação de temas para o processo de formação dos professores, a partir de encontros quinzenais para definir e estruturar uma proposta capaz de investigar a realização do levantamento da situação local, considerando os interesses de cada um/a através de uma ação diagnóstica envolvendo os/as alunos/as, realizada por meio do Google Forms.

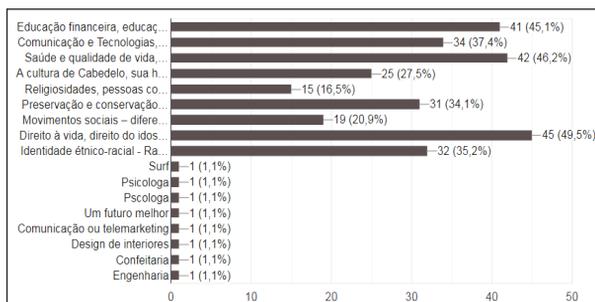
Da mesma forma, o percurso da ação investigativa/diagnóstica foi pensado com os professores/as, pelas organizadoras do Currículo da SEDUC/local, no mesmo formato do Google Forms. A partir da ação diagnóstica com os/as alunos/as e professores/as, identificamos uma série de situações que possibilitam a incorporação das necessidades individuais e coletivas nas diferentes questões que a ação diagnóstica propôs. A contribuição dos grupos de alunos/as demonstra que as expectativas são as melhores, principalmente, na compreensão dos interesses que movem as necessidades desses alunos/as no local.

Os alunos/as, ao relatarem as preferências sobre os diversos temas que desejam estudar, colocaram em confronto a realidade vivida, especialmente em relação ao que pensamos para esse currículo, dentro de uma perspectiva de buscar a realização das necessidades dos indivíduos, a partir da construção de um modelo de proposta pedagógica, que se baseia nos princípios

da dialogicidade, da valorização dos interesses individuais e coletivos e na formação humana, articulada à profissionalização técnica.

Essa situação pode ser vista nos apontamentos do gráfico que segue:

Gráfico 01 - Demonstrativo dos interesses por tema de estudos



Fonte: Dados coletados pela equipe de construção do currículo da EJA em Cabedelo/PB, a partir da sistematização da ação diagnóstica com os alunos/as da EJA/Cabedelo/PB.

No gráfico acima, percebe-se que há certas evidências nos eixos de conhecimento, direito à vida, do idoso, educação e saúde, identidade étnico-racial, qualidade de vida, educação financeira, prevalecendo-se assim, a busca por um modelo de conhecimento que esteja nutrido pela capacidade de tornar os alunos parte integrante da centralidade do currículo, revelando as multidimensões do lugar que emana do campo das experiências e dos saberes justos e viáveis. Para Freire (1986, p. 24-25), “[...] através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico [...]”.

Nesse sentido, entende-se que, para fomentar os interesses do coletivo, deve-se partir do princípio das escolhas e dos anseios que permeiam os ideais dos protagonistas. Para Vasconcellos

(2000), pensar essa possibilidade é “Estruturar um currículo partindo da realidade, é organizar a construção do conhecimento alinhando-o com os sujeitos em processo de conhecimento”.

Move-se, portanto, pelos direitos de todos/as tornarem-se sujeitos de uma aprendizagem com sentido à vida e ao processo de transformação social. Entendendo que, para a natureza desta proposta, o fortalecimento se faz, por meio de uma ação transformadora, abrindo-se espaço para as ideais de Paulo Freire, acolhendo as necessidades de aprendizagens e os desafios que abrangem a diversidade de sujeitos com temas que poderão ser trabalhados nesta modalidade de ensino.

Sendo, portanto, contrária a uma proposta de educação bancária, conforme fala Zitkoski e Lemes (2019, p. 04), ao dizer que o que contrapõe os interesses de uma educação libertadora são:

As práticas de uma pedagogia conservadora colocam os educandos cada vez mais distantes das reais necessidades do que seja uma formação cidadã e qualificada para se inserirem como sujeitos proativos no mundo contemporâneo.

Quais interesses permeiam a concepção dos professores/as e coordenadores/as e Cabedelo ao idealizar ações para o currículo local? A visão dos professores foi definida como um processo de reflexão que se nutre das necessidades de seu campo de atuação e de planejamento de forma coletiva. Nesse percurso de ação investigativa, percebemos quais são as perspectivas indicadas pelos professores/as para a mediação de uma ação conjunta na proposta pedagógica local. Citam eles que se faz necessário realizar:

Debate com todos os profissionais envolvidos no ensino EJA.

Fomentar formações na área

Reorganização curricular

Eventos e projetos para gerar engajamento.

Construir um currículo menos voltado para o conteúdo e com foco maior no dia a dia e nas necessidades dos alunos.

As ideias supra-citada cogitam a possibilidade da constituição de um currículo que incorpora as possibilidades para realização de uma prática educativa com o sentido de uma educação transformadora para a EJA, porque se nutre de experiências que são constituídas por meio das referências da existência humana, viabilizando a promoção da liberdade do pensamento, a participação dos atores que protagonizam uma prática educativa acolhedora, baseando-se em princípios da humanização, do diálogo e das possibilidades de construção social. Os temas estão voltados para a percepção da EJA e para os saberes que podem promover um currículo planejado de acordo com os interesses do coletivo.

A educação Jovens de Adultos sempre esteve articulada com os princípios da contribuição de Paulo Freire, desde sua atuação no SESI como educador, e em vários trabalhos que persistiam na época, junto aos círculos de cultura e o MCP – Movimento de Cultura Popular da cidade do Recife/PE, difundindo um trabalho de conscientização junto às massas populares e com uma ampla produção literária sobre educação e práticas sociais.

As linhas de pensamento de Paulo Freire (2011, 2014) convergem com as seguintes propostas que orientam a educação popular:

- Agentes de mudanças sociais;
- Organização de conhecimento mediado por processos de conscientização;
- Realidades e circunstâncias;
- Atualidade, cultura, economia, predomínio capitalista e antidemocrata;

- Imersão do povo na vida pública;
- Posições sobre modelos interpostos pela industrialização;
- Transitividade e educação crítica;
- Consciência ingênua para consciência crítica;
- Participação social e democracia;
- Modelos econômicos;
- Revisão e constituição de processos educativos.

Paulo Freire (2014) fez um importante e significativo trabalho com as lutas populares, a educação e a literatura, sobretudo, quando se trata da compreensão dos artifícios do sistema produtivo, conscientizando as massas populares sobre a realidade dos meios de produção econômica na vida dos trabalhadores/ras.

Para ele, “educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história”. Paulo Freire (2014) orientou também campanhas de mobilizações populares em defesa da educação de adultos, em consenso com a proposta de Educação Popular no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 no Brasil.

Nessa perspectiva, a Educação Popular produz um legado de experiências populares em torno da produção de conhecimento nas práticas populares, cujos processos de emancipação social ocorrem por meio do cotidiano dos indivíduos humanos.

O que há de produção de conhecimentos na Educação Popular está forjado nos ideais de Paulo Freire, sobretudo, na capacidade de dialogar com o conjunto de diversidade dos movimentos sociais que se organizam em torno da América Latina, e do mundo. De acordo com Carrilo (2010, p. 09):

A maneira de síntesis, entendermos laep como um conjunto de prácticas, actores y discursos em El ambito de La educacion, cuyaintención es contribuir a que los diversos segmentos de

las clases populares se constituuyan em sujetos protagonistas de um cambio profundo de lãs ociedad.

A Educação Popular em sua essência tem se constituído como uma força oponente ao modo de operação capitalista, por requerer o protagonismo de atores sociais em ações que permitem a realização de atividades práticas, como na educação, gestão pública, formação de conselhos deliberativos e cidadania popular, principalmente, em ações que revelam sujeitos como agentes de um protagonismo social, articulando aprendizagens com as necessidades vitais.

Entretanto, a educação nacional precisa articular de forma mais efetiva, a atuação dos conselhos deliberativos para intervir no fortalecimento de uma proposta educativa, que esteja sensibilizada com as redes de ensino a garantir a EJA funcionando nos municípios que demandam de sua inserção.

Carrilo (2010), afirma que, a educação popular age em função das necessidades dos indivíduos, problemáticas inerentes ao contexto de vida daqueles que necessitam de melhores condições de dignidade no trabalho, moradia, alimentação saneamento básico. Isso se dá por meio de metodologias de educação que colabore com processos emancipatórios.

Sendo assim, a Educação Popular constitui-se como uma alternativa viável ao processo de transformação social, possibilitando a compreensão de problemas sociais na formação dos sujeitos, com metodologias críticas, participativas e em concordância com o legado político-ideológico freiriano, como apresentado nas obras Educação como prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2012).

Temas como camponeses, formação de pessoas jovens e adultas têm contribuído com o fortalecimento da consciência coletiva na organização das forças e dos instrumentos de participação, em defesa da legitimidade de direitos.

SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E OS SUJEITOS DA EJA

O sistema prisional brasileiro corresponde a uma instituição de mecanismo de controle social, “compreende o complexo penitenciário e a seu lado, o conjunto das cadeias públicas e carceragens dos distritos policiais de nosso país” D’URSO (1999, p.165). Esta possui regime aberto, semiaberto, fechado e é dividida em femininas e masculinas. Ele é organizado da seguinte forma: Penitenciária Federal e Sistemas Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal.

A principal função do sistema prisional é punir aqueles que infringem a lei, no entanto, também se coloca como ressocializadora. Segundo Machado e Guimarães (2014) o Estado possui o poder de expropriar a liberdade do sujeito por meio da privação de liberdade baseado na proteção dos bens jurídicos tutelados por ele mesmo, com o argumento de assegurar a harmonia social, a justiça e a paz. Com isso, é aplicado um direito penal que regulamenta as condutas humanas, imputando penalidades aos transgressores das regras. Contudo, a Lei também assegura os direitos fundamentais, visto que, estes fazem parte da Constituição do Estado, O artigo 5º, XLIX, da CRFB/198813, explicita que “é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral”. Vale ressaltar, que mesmo constando no texto da Lei, o Estado não garante a sua execução, apesar de ser sua responsabilidade assegurar o respeito à pessoa e promover a proteção da garantia fundamental.

D’Urso (1999), aponta para a ineficácia histórica do sistema prisional, trazendo a necessidade de sua abolição, “pois a humanidade aprendeu a conviver com a pena privativa de liberdade e conheceu sua amarga realidade” (p.166), no entanto, o autor sinaliza que é possível construir saídas que substitua o encarceramento sem que deixe de apresentar a resposta penal para o transgressor.

O Brasil possui 748.009 pessoas em privação de liberdade, partindo deste dado, temos 361.973 em regime fechado, 25.137 em regime aberto, 133.408 em regime semiaberto, 222.459 provisório e 4.109 medidas de segurança. Entre o número *12.105 privados de liberdade, temos 39,83% de deficientes, 12,27% de estrangeiros, 2,44% de indígenas, 20,17% de idosos e 25,29% de LGBT*. Esses dados expõem e reafirmam o que aponta o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias que revelou o Brasil como 3º país com maior população carcerária do mundo.

Fazendo o recorte de gênero, entre o número total de pessoas em privação de liberdade, temos 44 mil mulheres presas, somos o 4º país do mundo que mais encarcera mulheres, onde 64% são negras, 47% são jovens (entre 18 e 29), 52% possuem apenas o ensino fundamental completo, 74% são mães, 56% possuem 2 ou mais filhos, 75% cometeram crimes sem violência (62% tráfico), 40% são presas provisórias e que de 2000 a 2016 a população de mulheres encarceradas aumentou em 700%, com relação ao dos homens no mesmo período o número foi em 300%.

No estado da Paraíba encontram-se 13.326 pessoas em situação de privação de liberdade, sendo, 5.964 regime fechado, 1.258 em regime aberto, 1.845 em semiaberto, 4.217 provisórios, 42 medidas de segurança. Em específico, temos 1.678 pessoas em privação de liberdade no Presídio Silvio Porto-PB, sendo 1.636 em regime fechado, 42 provisórios. No presídio feminino Maria Júlia Maranhão são 240 em privação de liberdade, 96 em regime fechado, 49 semiaberto e 95 provisórios. *Entre o número total de 105 privados de liberdade, temos 5,71% são deficientes, 20,95% idosos e 73,33% LGBT*. (INFOPEN)

A maioria dos crimes que levam as pessoas ao encarceramento são relacionados ao tráfico de drogas, totalizando 28% da população carcerária total. Acrescentando os roubos e furtos

totalizam 37%. Já os homicídios representam 11% dos crimes que levam a privação de liberdade.

O número de privados de liberdade que não concluíram o ensino médio chega a ser 75%, sendo menos de 1% dos que possuem graduação. Além do baixo nível de escolaridade, as pessoas em situação de prisão estão em maior parte em situação de vulnerabilidade econômica, De Maeyer (2006) aponta que “além do nível educativo dos detentos ser mais baixo do que a média da população as pessoas pobres constituem a maior parte da população das prisões.”

Como colocado acima, os sujeitos em situação de encarceramento estão fora da faixa etária regular do processo de escolarização, neste processo educacional temos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é a modalidade de ensino que garante o direito à educação aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização. As características apresentadas pelos sujeitos que fazem parte desta modalidade de ensino são muito próximas daqueles em situação de privação de liberdade, ou seja, pessoas pretas, pardas, “residentes em periferias urbanas ou moradores de áreas rurais, em sua grande maioria trabalhadores e trabalhadoras, empregados ou desempregados”. (Fonseca, 2013, p.158)

Nesse contexto de privação de direitos encontramos pessoas invisibilizadas, silenciadas e marginalizadas. Ao mesmo tempo, encontramos sujeitos “capazes de pensar em si mesmos, capazes de intervir, de transformar, de falar do que fazem, mas também do que sonham, do que constata, avaliam, valoram, que decidem e que rompem com o estabelecido.” (Freire, 1997, p.10).

Segundo Fagundes (2013), os sujeitos prisionais são sujeitos da desordem, estes subvertem a ordem imposta pelo sistema, educacional e jurídico, rompendo as regras construídas e instituídas pelo grupo dominante, sendo esses os brancos e de classe média alta. A partir deste apontamento é possível compreender que o sistema prisional é pensado para a manutenção dos

privilégios dos brancos e ricos, visto que, as leis, os julgamentos e toda a estrutura do sistema prisional não é feita, pensada e dialogada com toda a sociedade, muito menos com a maioria da população que se encontra encarcerada, resultado do pensamento colonial que vê a branquidade como sujeito universal.

AVANÇOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PAÍS COMO PARTE DA LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS

Como já discutido na seção anterior, fica evidente as problemáticas que atravessam o sistema prisional. No que se refere às políticas de garantia de acesso e de inclusão neste espaço não há diferença; elas também acabam sendo invisibilizadas, visto que os sujeitos a quem essa política é destinada são invisibilizados e negligenciados. Sendo assim, a educação em direitos humanos para este espaço, principalmente, vinculado a educação de jovens e adultos é imprescindível “porque ela constitui um valor em si mesma, um conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuam para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas.” (Onofre; Julião, 2013, p.52)

Considerando a trajetória de lutas e conquistas para a implementação e garantia de direitos relacionados à educação prisional, as políticas públicas no âmbito da educação escolar são legitimadas a partir da previsão legal nos planos nacional e internacional. As pessoas privadas de liberdade têm o direito humano à educação. Apesar dessa trajetória construída pelos sujeitos e fiscalizada por eles, através do controle social e da participação popular, o Estado tem a obrigatoriedade de controlar as políticas públicas e promover o fortalecimento das práticas, para que as políticas sejam efetivadas e os direitos humanos sejam assegurados, “tais políticas devem estar evidenciadas no cotidiano prisional, fazendo-se dessa

instituição um espaço educativo, e a educação é um dos eixos fundamentais desse processo”. (Onofre; Julião, 2013, p.52

Como discutido anteriormente, além da responsabilidade do Estado perante as políticas públicas de modo geral, a garantia aos direitos sociais coloca algumas questões como afirma Bobbio (1992, pg. 72):

Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o super-poder do Estado - e, portanto, com o objetivo de limitar o poder -, os direitos sociais exigem, para sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à sua proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado.

Diante do exposto, a Lei 9.394/96 em seu Art.2 pressupõe o envolvimento da sociedade e do Estado na vida escolar para obter o objetivo essencial que é a educação a partir da participação coletiva. Art.2 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Um dos principais marcos na história da legislação educacional é a garantia do acesso à educação básica e ao ensino público e gratuito por meio do art. 208 da Constituição Federal. No plano normativo nacional, a educação escolar na prisão integra a modalidade de ensino intitulada Educação de Jovens e Adultos (EJA). Do ponto de vista do marco legal, essa modalidade de Ensino, a EJA, passa a ser reconhecida na Educação Básica brasileira a partir do Art 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). A Lei nº 13.632, de 2018 prevê “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos

fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

No plano internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, em seu artigo 26, estabelece o direito humano à educação, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa e o empoderamento em relação aos direitos humanos. A Conferência Internacional da UNESCO em Educação de Adultos (CONFINTEAS V e VI), tem o importante papel de orientar que o direito à educação das pessoas privadas de liberdade seja respeitado e que haja o comprometimento com a ampliação de programas de ensino, garantindo a participação dos detentos. Também contamos com a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos (UNESCO, 1997, art. 9º) que “reafirma sua importância como caminho para lidar com os desafios e complexidades do mundo atual, contando para isso com a energia, a imaginação e a criatividade de todos por ela atendidos” (Aguiar, 2009, p.106).

Segundo Aguiar (2009) o sistema penitenciário possui a Lei de Execução Penal (LEP), Lei n. 7.210, de 1984, que tem como objetivo responsabilizar o sujeito que tenha sido condenado a partir da decisão judicial, mas também é responsável por possibilitar a ressocialização e/ou integração social do sujeito preso.

O art. 3º aponta que o interno estará com os direitos garantidos, a menos tenha sido suprimido na sentença ou pela Lei, ou seja, apesar de estarem com os direitos civis suspensos por determinado tempo, os demais direitos da pessoa devem ser resguardados pelas demais leis que fazem parte da sociedade.

(IN)EFETIVIDADE DA GARANTIA À EDUCAÇÃO AOS PRIVADOS DE LIBERDADE

A educação moderna se configurou em meio a confrontos sociais e políticos como um dos mecanismos para a conquista

da liberdade, igualdade e fraternidade. Vale ressaltar que esse ideário contemporâneo, burguês e capitalista se realizou reproduzindo desigualdades e exclusões. A partir dessa confirmação, pensar a Educação como Direito Humano na pós-modernidade exige pensar e repensar uma educação que indague o paradigma moderno que represente um processo de construção da conscientização das classes oprimidas. (Freire, 1996)

Em todos os espaços da sociedade podemos perceber a presença da educação, para tanto, entendemos a sociedade como um lugar que deve priorizar a garantia da execução dos Direitos Humanos, no qual possibilite o fortalecimento do homem na sua forma integral, considerando e respeitando a diversidade. A educação não é limitada apenas a escola, ela vai além dos muros e salas de aula onde as ações pedagógicas acontecem, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem que ocorre dentro e fora do espaço escolar, por isso é entendida como Direito Humano básico.

Desse modo, a construção pedagógica deve partir da realidade e dos contextos específicos do entorno da instituição escolar, levando em consideração todo o território ao qual está inserida, reconhecendo e fortalecendo o sujeito de direito, e possibilitando uma leitura e uma reflexão das transformações na sociedade vigente por meio da formação de cidadãos críticos e participativos.

Na Constituição Federal de 1988, no capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, seção da Educação Art.205 elenca que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Além disso, a Lei de Execução Penal (LEP), nº 7.210 de 11 de julho de 1984, prevê a educação escolar no sistema prisional na Seção V em seus artigos 17 a 21 que determinam que o

preso, como qualquer ser humano, tenha garantido o direito à assistência educacional. Estes artigos estabelecem que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso; determina que o ensino fundamental é obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa; e que o ensino médio, regular ou supletivo, deve ser implantado em obediência ao preceito constitucional de sua universalização; além de prever a exigência de implantação de uma biblioteca por unidade prisional, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

De acordo com a nova resolução, serão considerados para o cálculo da remição três tipos de atividades pedagógicas durante o período: educação regular (em escolas prisionais), práticas educativas não escolares e leitura. No entanto, esses aspectos ainda estão sendo trabalhados na formulação desses planos. O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), por meio da Nota Técnica nº 1/2020/GAB-DEPEN/MJ, apresenta recomendações com o objetivo de fornecer uma orientação nacional para a institucionalização e padronização das atividades de remição de pena pela leitura e pela produção de resenhas de livros no sistema prisional brasileiro. Essa iniciativa marca o início da criação do Programa Nacional de Remição de Pena pela Leitura no Brasil.

Contudo, devido às adversidades inerentes do sistema penitenciário brasileiro, com aproximadamente 759.518 pessoas encarceradas, percebe-se a dificuldade do Estado em garantir a educação e ofertar vagas a todas as pessoas que vivem em situação de privação de liberdade e que desejam ter acesso a EJA nesses espaços das prisões.

Entende-se que não existem vagas suficientes para os sujeitos que querem estudar, visto que não há um esforço suficiente e responsabilidade do Estado em garantir esse direito. Os espaços educativos são improvisados em “celas”/salas de aula, devido às

superlotações das prisões brasileiras, neste contexto não é possível assegurar ou aumentar a oferta de vagas.

Assim sendo, procura-se traçar um contexto entre a aproximação do sujeito de direito e a proteção integral ao direito à educação como direito humano, o que tem sido um dos desafios da política penitenciária considerando que a realidade de infraestrutura do sistema prisional não tem dado centralidade para as ações de educação como é referendada nas Regras Mínimas para o Tratamento de Preso das Nações Unidas e do Brasil, assim como, na Lei de Execução Penal e na Constituição de 1988. A infraestrutura das prisões não incorporou as salas de aulas para garantir acessibilidade aos privados de liberdade, uma vez que a escola chega às prisões a partir da improvisação de salas de aulas em espaços de reclusão adaptados.

No que se refere à educação em prisões, no contexto aqui discutido e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), fica evidente que ela ocupa um lugar secundário nos espaços prisionais, principalmente devido à falta de interesse em atender ao que a Lei de Execução Penal Brasileira determina. Existe uma contravenção e um distanciamento entre a Lei e sua efetiva aplicação nos estabelecimentos penais, especialmente devido ao alto índice de reincidência dos presos, em situações nas quais a aplicação mais rigorosa poderia promover ações humanizadoras, favorecendo possibilidades de reintegração social.

O marco histórico da educação prisional teve destaque a partir do ano de 2005, quando foi apresentado o Projeto Educando para a Liberdade, criado com o apoio dos Ministérios da Educação e da Justiça, e da representação da UNESCO, com o apoio do Japão. O objetivo primordial foi dialogar sobre a política de educação prisional, no âmbito das melhorias no contexto prisional, a reintegração do preso, e discutir como ofertar uma

educação cidadã dentro do espaço prisional, compreendendo as demandas e as particularidades existentes nesse ambiente.

A educação em prisões, embora seja uma atividade institucional da Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia, a gestão educacional tem sido administrada na Paraíba de forma dicotômica, envolvendo a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria da Administração Penitenciária da Paraíba. Atualmente, no Estado da Paraíba, há 13.326 internos em 78 unidades prisionais. Deste universo, foram matriculados 633 alunos (2020) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos em três escolas e cadeias: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, localizada João Pessoa; Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, em Campina Grande; e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ariano Suassuna, em Cajazeiras. Entretanto, a realidade do acesso à sala/cela de aula durante a pena privativa é bastante limitada, envolvendo cerca de 180 educadores vinculados à Secretaria de Estado da Educação, com uma coordenação de educação no âmbito da Secretaria da Administração Penitenciária vinculada à Gerência de Ressocialização, em articulação com a Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

A Educação em Prisões, além de garantir o direito universal à educação, constitui uma possibilidade de construção do processo de retorno à sociedade, além de estabelecer possibilidades de sociabilidades inclusivas durante a privação de liberdade. Por meio da educação, é possível que a pessoa em reclusão revise seu projeto de vida e reconstrua um caminho de retorno social, sendo esse um propósito de vida tanto dentro quanto fora da prisão.

Considerando que as práticas educativas nos territórios penais necessitam de subsídios pedagógicos que motivem um diálogo com a realidade dos/as presos/as, já que nesse contexto

de privação de direitos encontramos pessoas, em sua maioria, entre 18 e 29 anos de idade, negras, pardas e pobres que foram excluídas da sociedade e hoje encontram-se privadas de liberdade.

Diante desse processo crescente e acelerado da globalização, numa sociedade capitalista que está a cada dia afastando cada vez mais os jovens, seja pela classe social, pelas disparidades regionais, pelo espaço urbano que criminaliza suas periferias e favelas, preconceituando e discriminando essas pessoas que hoje se encontram dentro do cárcere e continuam ocultas, silenciadas e marginalizadas. Para isso, é necessário que todas as pessoas reconheçam seus direitos e deveres no âmbito social; contudo, é necessária a implementação de políticas públicas voltadas especialmente para a juventude da periferia, capazes de promover nesses territórios aprendizagens que estimulem a participação e a reflexão enquanto sujeitos criativos, capazes de projetar seu próprio futuro.

Diante do exposto, se faz necessário pensar e promover, na perspectiva contra-hegemônica e libertadora, uma educação voltada para todos e todas, num processo de participação que dialogue em defesa da emancipação do ser humano, buscando fortalecer nos espaços escolares, que são um lugar privilegiado para trabalhar os Direitos Humanos, tendo em vista a construção de um conhecimento crítico-libertador a partir das condições existentes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, por fim, que a Educação de Jovens e Adultos se faz na defesa, proteção e promoção da educação em Direitos Humanos, como práticas a serem propagadas pelas várias camadas da sociedade. Essas práticas exigem que as escolas e demais instituições públicas assumam o compromisso permanente com o

fortalecimento de uma cultura de Direitos Humanos e de práticas humanitárias, consentidas por saberes, vivências e experiências que vão além dos espaços escolares. É necessário pluralizar ideias e contextos em amplos debates de inclusão social.

Dessa forma, propomos uma prática que compreenda o desenvolvimento dos sujeitos numa dimensão histórica, social e cultural, que atenda às peculiaridades e respeite as diferenças necessárias para a construção do processo de acesso à educação em Direitos Humanos nos espaços de ressocialização. Nesse contexto, os sujeitos privados de liberdade devem ter a oportunidade de retomar a vida em sociedade e nas instituições, com base no direito à educação para todos/as os sujeitos que estão na EJA, e que buscam abraçar suas possibilidades de transformação social e emancipação humana, com base em princípios norteadores da Educação Popular, em consenso com a luta popular nas experiências descritas nesse texto, de forma alinhada com o campo social e cultural dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alexandre. Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. *Paidéia* (Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fumec), Belo Horizonte, ano 6, n. 7, p. 101-121, jul./dez. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 06 de outubro de 1988. 128p.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos**. 2. ed. São Paulo: Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação da esperança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA. **Quer Fazer Teoria e Prática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasmo Fortes Mendonça. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In: **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, p. 147-156.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Eluinaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 15 ago. 2024.

ZITKOSKI, Jaime José. Visões epistemológicas da ciência. **Caderno Pedagógico**, ano VI, n. 11 e 12, URI, Frederico Westphalen, 1996.



Sessão II

**EDUCAÇÃO POPULAR, DIREITOS
HUMANOS E SUJEITOS POLÍTICOS**

JUVENTUDE DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR: ENTENDENDO OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

*Gisania Carla de Lima
Severino Bezerra da Silva*

PARA INICIAR A CONVERSA...

A juventude, como categoria culturalmente construída, busca um lugar para ser; experimenta com vitalidade e ousadia seu tempo, projetando suas expectativas e aspirações futuras para se inserir e integrar-se aos espaços e à vida social. A existência dessa juventude como categoria socialmente construída é fluida, imprecisa, transitória, variável e heterogênea, conforme abordam Carneiro (2005), Novaes (2013), Castro (2015), entre outros, considerando que:

[...] toda sociedade constrói representações sociais e atribui determinados valores à juventude a partir de um recorte geracional. Ao mesmo tempo, não desvincula isso das especificidades de cada situação social vivida a partir dos condicionantes de classe, gênero, pertencimento étnico-racial, etc. (Leão; Antunes-Rocha, 2015, p. 19).

É necessário tratar com cautela as particularidades, o plural e as subcategorias do recorte socio-histórico (classe social, religião, mundo rural/urbano, gênero, raça, etnia). Assim, ao instituir

papéis sociais, normas e regras de conduta para esse sujeito, a condição social das juventudes é reconhecida e legitimada, institucionalizando a noção de curso da vida e da categoria etária.

Além disso, a identidade juvenil se forma a partir das inserções, experiências e representações sociais, permitindo compreender as transformações pelas quais a sociedade vem passando: “[...] acompanhar as metamorfoses dos significados e vivências sociais da juventude é recurso iluminador para o entendimento das metamorfoses da própria modernidade [...]” (Groppo, 2015, p. 12). Dessa forma, “[...] ainda que seja uma representação simbólica, permeada de valores ideológicos, é também uma realidade social concreta.” (Margulis; Urresti apud Groppo, 2015, p. 25).

Os jovens representam $\frac{1}{4}$ da população brasileira, o que aponta para a necessidade de entender os impactos de sua atuação social e política nos contextos. Caso contrário, a ausência de entendimento acerca do que a juventude realmente representa tornará suas experiências invisíveis nos processos de mudança histórica. Portanto, a partir da segunda metade do século XX, emerge a necessidade de compreender os jovens e os contextos de suas experiências educativas.

No campo, destacamos a migração e o “abandono” da juventude como um traço que constitui um processo de desterritorialização¹, afetando as vivências da parcela jovem da população das localidades rurais. Isso ocorre porque os jovens se encontram mais vulneráveis aos impactos da precariedade social nesse contexto, acentuada pelo endividamento com os bancos, baixos preços dos produtos agrícolas, fim dos subsídios agrícolas, aplicação de políticas neoliberais no campo e a difusão da perspectiva de produção do agronegócio, como afirmam Taffarel et al. (2015).

1 Ver: RIBEIRO, 2015.

A migração no campo é um fenômeno que ganhou destaque nos estudos sobre juventudes, afirmando a função que desempenha na sobrevivência das famílias. De acordo com Van Oosterhout (2014), nos períodos de 1940 e 1950, com o crescimento urbano, a migração era motivada pela necessidade de reprodução da unidade familiar, levando os jovens a migrarem para estudar ou para sustentar a família no campo. As migrações se distinguem pelos deslocamentos entre campo-cidade-campo, reforçando a concepção da migração como prática cultural historicamente constituída, com dupla função: fugir dos conflitos familiares e, estrategicamente, garantir a sobrevivência.

Saturnino (2007) apresenta um “novo contorno, novo significado” para as migrações dos jovens, ao observar que estas potencializam seus projetos de vida com autonomia e emancipação pessoal, direcionando-os ao trabalho e ao acesso à escolarização. A migração pode ser considerada como uma motivadora de buscas, impactando a criação de diferentes percursos que constituem novas relações com a vida no campo, com uma perspectiva diferente do que está naturalizado para as juventudes. Existem deslocamentos que estabelecem para alguns jovens um modo de vida que os desenraiza, e para outros a oportunidade de, mesmo se deslocando, manter uma relação próxima com a vida no campo, e até mesmo voltar, pois mantêm um sentimento de pertença.

O conjunto das dificuldades enfrentadas motiva os enfrentamentos das juventudes e ressalta a importância de sua participação e de suas práticas juvenis², que revelam suas potencialidades no sentido de promover a continuidade das vivências no campo e a desconstrução da ideia de migração como único projeto de vida, visão de futuro previsível para as juventudes nesse contexto. Essas juventudes se lançam em experiências que contribuem para a construção de uma identidade enraizada no lugar de sua existência,

2 Ver: MARQUES, 2006.

com sentimentos de afirmação, autoafirmação e pertencimento, buscando superar a invisibilidade que, em parte, envolve a condição juvenil e o não reconhecimento de seu protagonismo.

Leão e Antunes-Rocha (2015), ao abordarem as experiências juvenis como um fenômeno constituído de relações sociais, dimensões simbólicas e culturais em situações materiais, evidenciam a existência de um ator em potencial, ponderando a relevância dessas experiências, suas contradições e estratégias, e a necessidade de compreendê-las. Por isso, os sentidos dessas experiências são produzidos com o entendimento de que os jovens são atores em um contexto específico; sua condição juvenil representa uma posição; e sua situação reflete os percursos dessa condição. Como resultado, as juventudes assumem seu lugar social e histórico, revelando novos contornos em sua realidade, com uma nova dinâmica das relações sociais e das expectativas que os jovens têm projetado ou que se projetam sobre eles.

A literatura acerca das juventudes no campo aponta a família, a escolarização e o trabalho, como alguns dos principais traços de suas projeções para criar possibilidades de convivência.

TRAÇOS DA RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

A Constituição Federal de 1988, no Brasil, legitimou a educação como um direito social fundamental, público e subjetivo, legalmente reconhecido para validar as ações dos governos na arena das políticas públicas. Como um direito público ou serviço e bem público, a educação depende da concepção política adotada, que lança sobre ela um discurso interpretativo, assegurando a execução de medidas necessárias para a universalização desse direito (Araújo; Cassini, 2017). Com isso, o significado legal atribuído à educação desvinculou-se da ideia de privilégio ou benefício concedido, afirmando-a como um direito que impõe ao Estado o papel de promover a educação pública com um olhar

cuidadoso e comprometido para a escola, uma vez que esta representa um elo entre a sociedade e o Estado (Teixeira, 2009).

A formação desse marco legal, contudo, não impediu que as problemáticas da educação escolar fossem experimentadas pelas juventudes, especialmente as do campo, em um contexto marcado pelo caráter privado e centralizador do Estado, que influenciam a concepção de educação.

Nesse sentido, a política neoliberal fez com que os investimentos na educação pública de qualidade fossem reduzidos gradativamente para subsidiar o setor privado, transformando a educação em um produto de consumo e desqualificando a política pública de educação. Ao longo dos anos, esses problemas se agravaram com a falta de investimentos, comprometendo a manutenção da educação, a aplicação de uma proposta político-pedagógica viável à realidade dos educandos, bem como a formação para a atuação profissional.

Dados da Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados no final do primeiro semestre de 2019, apontaram que metade da população brasileira com vinte e cinco anos de idade ou mais não concluiu o ensino médio. No estado da Bahia, que apresentou o segundo pior resultado, 44,6% dos estudantes entre 15 e 17 anos não chegaram ao ensino médio. A busca por emprego ou ocupação é, para os jovens, um dos principais motivos para o abandono escolar, especialmente entre aqueles que enfrentam condições sociais desfavoráveis, dificultando a permanência na escola. Os resultados da pesquisa também indicaram que, mesmo com avanços nos indicadores de educação, as desigualdades regionais e nacionais persistem, resultando em um contingente de 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escreve.

A concepção de educação predominante valoriza a transmissão de conhecimentos sistematizados, culturalmente

acumulados, em detrimento de práticas mais dialógicas, o que representa uma visão distorcida da educação, segundo Freire (1987), que a caracteriza como uma educação bancária, na qual o conhecimento é considerado uma doação e não uma construção, fazendo com que o professor “deposite” conteúdos nos alunos, que acabam assumindo uma postura passiva no processo de ensino-aprendizagem.

Como espaço homogeneizador, a escola tende a ocultar as diferenças culturais e a valorizar o capital cultural que promove uma cultura em detrimento de outras, enfatizando relações sociais de diferenciação e a necessidade de construir práticas educativas que evidenciem essas diferenças culturais (Bourdieu, 2003). A escola “[...] sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização” (Moreira; Candau, 2003, p. 161). É necessário, por isso, construir pedagogias onde a diferença e o multiculturalismo possam ser tratados, (re)significando o processo de ensino-aprendizagem e diminuindo as distâncias entre a escola e as vivências dos alunos.

O caráter institucional da educação fez com que a cultura escolar se posicionasse contrária à cultura juvenil, marcando o descompasso entre ser jovem e ser adulto, realçando uma “cultura adultocrata”, colocando-se como superior, seletiva, e caracterizada por rituais, cujos jovens passam a ser vistos sob um padrão homogêneo, em virtude da tentativa de adequá-las.

Nos últimos anos, houve um forte apelo de várias instituições para promover a valorização da educação escolar por meio da qualidade do ensino público. Uma campanha publicitária com o slogan: “Não sou o que sou apesar da escola pública, sou por causa da escola pública. Todo mundo é público da escola pública,” exibida nos meios de comunicação em 2019, por exemplo, destacou o sucesso dos projetos de vida de pessoas que passaram pela

escola pública como resultado do que ela representou em seu processo de formação. Ao mesmo tempo em que se reafirma a função social da escola e sua relação com o desenvolvimento do projeto de sociedade em vigor, um sinal é ativado para a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, para que a escola seja entendida por toda a sociedade também como um espaço democrático.

As juventudes no campo sofrem com as consequências de uma escolarização precária e da falta de formação específica para potencializar as experiências que vêm desenvolvendo. Isto tem se caracterizado como um obstáculo que ameaça suas expectativas, projeções e, conseqüentemente, a construção de trajetórias diferenciadas, pois, para as famílias, a educação dos filhos representa uma aposta em um futuro melhor e novos horizontes de vida. Por conta disso, as famílias criam, segundo Arenhaldt (2013), uma “rede de apoio e amparo” válida para que as projeções feitas sejam aprimoradas com a inserção dos seus filhos na escola, constituindo um incentivo ao engajamento dos jovens e estabelecendo meios para que ultrapassem as condições adversas da educação.

A modernização do trabalho no campo e o prolongamento do tempo de escolarização demandam a garantia de condições para a permanência dos jovens nas instituições escolares, incluindo o ensino superior (Santos, 2017; Novaes; Venturi, 2013). Contudo, a falta de condições para o acesso e a permanência têm sido indicadores de desvantagens quando comparados aos jovens que vivem em áreas urbanas. Jovens com uma educação precária muitas vezes se submetem a ocupações sem nenhuma garantia, comprometendo a sobrevivência da unidade familiar e seu protagonismo nas lutas do campo.

A eclosão da pandemia da Covid-19, em 2020, revelou as desigualdades estruturais na educação pública no Brasil, acentuando as dificuldades enfrentadas por populações menos favorecidas e segregadas por diferenças de classe e regionais, entre outras. Isso afetou especialmente os jovens no campo, que

tiveram de conviver com condições ainda mais desfavoráveis de acesso e permanência na escola.

Diante desse cenário, surge a demanda por uma escola popular, concebida como um espaço reflexivo que possa integrar várias perspectivas para dinamizar pedagogias humanizadoras e se tornar um lugar para as juventudes, compreendendo a realidade social dos educandos. Esse processo educativo, assim, estende-se para fora do padrão normativo e também para fora da escola, incluindo as práticas da juventude, bem como sua cultura e suas vivências.

A educação para as juventudes no campo deve contribuir também para uma formação que conscientize e apresente ações propositivas, superando os impasses e avançando em direção à mudança social. A escola exerce um papel importante quando tem seu lugar e função redefinidos nas experiências dos grupos, tornando o acesso à educação estratégico para instituir mudanças. Dessa forma, ela é essencial para que as potencialidades dos jovens sejam evidenciadas, com sua participação nas decisões que buscam a melhoria do ambiente escolar.

Logo, uma formação integrada à realidade dos jovens, onde as experiências juvenis são incluídas no espaço escolar, garante aprendizados contextualizados que ajudam a superar as dificuldades enfrentadas pelos jovens do campo. Furtado (2009) destaca a atuação participativa dos jovens e seu envolvimento com o desenvolvimento de suas comunidades, apresentando um nível de consciência de direitos e deveres que lhes permite vivenciar sua cidadania como atores sociais.

Os/as jovens do campo residiam em áreas de assentamento e participavam, com seus familiares, de movimentos na luta pela terra, sendo sujeitos atuantes, participativos no estímulo para ações voltadas para o desenvolvimento da própria comunidade, o que contribui

para uma relação de maior sociabilidade e de compreensão política. Em suas atitudes, percebíamos uma postura de mais consciência dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Já os jovens da cidade, em situação de risco, que frequentavam a ONG, apresentavam-se mais vulneráveis à própria situação social, porquanto vinham de famílias desestruturadas, e o único estímulo de participação social que recebiam era na ONG, onde desenvolviam atividades de leitura e de escrita, artes, informática e formação humana. Essa pouca participação era percebida nas próprias atividades que eram desenvolvidas, diferentemente dos/as jovens do campo (Furtado, 2009, p. 41-42).

Na relação dessa juventude com a educação, avança o sentido que valoriza as experiências e a proposta pedagógica, com metodologias que negam o campo como lugar do atraso, da pobreza, do fracasso e da migração, e consideram as possibilidades das juventudes. Assim, a concepção de educação libertadora e emancipadora está presente na realidade dos processos educativos, atendendo à perspectiva do enfrentamento das dificuldades por meio da execução de práticas inovadoras e participativas que se constituem como alternativas válidas nesse contexto.

Como resultado, os jovens projetam um futuro e descharacterizam sua invisibilidade com o reconhecimento de uma identidade comprometida com seu contexto histórico — ou seja, a identidade camponesa — e sua existência como atores sociais (SILVA, 2011), compondo trajetórias que dialogam com sua realidade e estão orientadas para atitudes autônomas diante dos desafios que encontram.

PROCESSOS FORMATIVOS E SUAS SIGNIFICAÇÕES

Os processos formativos acontecem nos grupos, no cotidiano e nos territórios, e precisam dialogar com os demais processos educativos que envolvem as juventudes, produzindo sementes que, ao seu tempo, darão frutos que complementarão a formação que os jovens têm demandado, tomando como referência uma vinculação com seu contexto.

Como afirma Silva (2011), processos de escolarização, por exemplo, (re)significam a relação dos jovens com as comunidades a partir do reconhecimento de práticas sociais que podem ser aliadas à educação escolar para ampliar oportunidades de inserção. Por isso, há a necessidade de perceber e dialogar com todos os processos, como passo relevante para entender como eles têm contribuído para o fortalecimento da educação no contexto do campo, como mostra Araújo (2014).

Os processos que consideramos se opõem ao que foi instituído na realidade da educação formal, caracterizada pelo distanciamento do contexto dos educandos, pela acentuação das desigualdades e pela ocultação das práticas emancipatórias juvenis. Nesse sentido, as experiências escolares não são a principal fonte para as projeções de vida, sendo necessário valorizar a busca por outras experiências que vão além da escolarização, além da escola, voltadas para a vida, e que possam repercutir de maneira positiva na vida daqueles que têm menos acesso à educação escolar de qualidade social (Arroyo, 2001; Van Oosterhout, 2014).

Voltados para uma formação humana, política e produtiva, com princípios éticos e políticos, os processos destacados neste texto valorizam os diversos saberes e a mudança da realidade dos educandos, especialmente com a propagação de práticas produtivas sustentáveis orientadas pela perspectiva agroecológica. O campo passa a ser considerado um espaço educativo,

contribuindo para a formação de uma consciência que motiva os sujeitos a buscar ser mais, como seres inacabados e comprometidos como agentes de transformação (Freire, 1987).

Para Streck (2013), os processos educativos “[...] geram saberes que não apenas ajudam essas pessoas e grupos a viver, mas também são importantes para a recriação da sociedade” (Streck, 2013, p. 361). Em um cotidiano de conflitos e contradições, o saber pode favorecer enfrentamentos e resistências, caracterizados pela comunicação, o diálogo, a diversidade e a convivência entre diferentes saberes, que resultam em visões de mundo, modos de viver a cotidianidade e de produzir novidade e transformação (Jovchelovitch, 2011).

Os saberes fazem com que os jovens vivam suas experiências com bastante vitalidade em territórios que dão visibilidade ao seu protagonismo, o que, por um lado, representa o reconhecimento de sua condição social e da criação de caminhos e estratégias para incidência nas várias dimensões da vida no campo.

Assim, os processos contribuem para o desenvolvimento de posturas autônomas, com uma concepção de educação que favorece a elaboração de novos saberes e práticas, revelando o potencial transformador das experiências educativas. Essa perspectiva desconstrói a noção de que gerações de jovens podem ser representadas de forma uniforme e estática, buscando compreender o que têm feito para “ser mais” (Freire, 1987), através do protagonismo juvenil.

Esmeraldo (2013) afirma que, com o despertar das juventudes, o protagonismo se define como força social e política no cenário sociopolítico, permitindo que os jovens sejam “desocultados” e construam histórias que (re)significam a resistência histórica no campo. Esse protagonismo é marcado pelo empoderamento de sua condição de sujeitos de direito, com participação em processos de decisão e compreensão dos princípios democráticos aprendidos e vivenciados na estreita relação

juventude-educação. Além disso, o protagonismo desenvolvido pelos jovens nos territórios tem um sentido diferenciado, com um caráter construtivo e libertador, caracterizando-se como um processo que resulta na partilha de responsabilidade, fortalecendo-os como atores sociais para apontar as mudanças possíveis.

Dessa forma, o protagonismo não se dará sem participação qualificada e sem diálogo, para que a denúncia possa se transformar em anúncio de algo que se aprende com a prática para se construir e viver coletivamente, pois todos se beneficiam com os aprendizados da participação e a dinamização das relações.

Entendemos participação como um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e agregando novos valores e uma cultura política nova (Gohn, 2005, p. 30).

Na prática, a participação pode ser reconhecida na capacidade de avaliar, de se relacionar e de estabelecer consensos em torno de interesses aparentemente divergentes. Isso significa pensar o campo, seus sujeitos e seus conflitos a partir da noção de democracia nas sociedades modernas, onde não só aspectos políticos e econômicos são avaliados, mas também processos sociais, para que assim se garanta a efetivação das liberdades democráticas.

[...] democracia, fundamentalmente, significa justiça social- pão, teto e saúde para todos; significa todos terem liberdade de informação, organização e participação de exercer a crítica ao capitalismo e buscarem alternativas - sendo básica a gestação e o fortalecimento de um autêntico poder popular, significa a extensão dos direitos democráticos e a produção

dos sujeitos capazes de exercê-los; significa, enfim, uma forma de vida (Wanderley, 1980, p. 67).

É assim que a democracia forja os sentidos da cidadania, assegurando aos jovens a oportunidade de experimentarem a cidadania na prática, por meio da condição de sujeitos de direito, participando cada vez mais das discussões de questões comuns que influenciam suas vidas e a coletividade.

O envolvimento dos jovens com os movimentos sociais favoreceu sua presença nos espaços públicos de decisão, ressaltando sua demanda por reconhecimento político. Nos movimentos sociais, as ações coletivas orientam a solidariedade entre os sujeitos, explicitam conflitos e as condições sociais dos grupos, delimitando espaços de luta e o processo de formação das identidades individuais e coletivas, de acordo com Mellucci (2001).

No caso das juventudes, isso aperfeiçoa as relações, a fim de consolidar, com a participação juvenil, o aprimoramento das políticas públicas para atender as juventudes. Ao vivenciarem os impasses em relação às possibilidades de permanência ou não no campo, os jovens têm a oportunidade de construir, na experiência educativa que assalta a luta política, que também é de classe, uma identidade que articula aspectos culturais e de classe social, de acordo com Thompson (1998).

As experiências educativas dos processos seguem nessa direção, constituindo-se em processos formativos onde os jovens no campo compreendem e vivenciam seu protagonismo. Por fim, os sentidos podem ser compreendidos quando consideramos que, do encontro fértil da educação com a juventude, observamos a materialização de práticas emancipadoras, nas quais a democracia é representada como valor cultural presente no cotidiano, transformando relações, pois está fundamentada na partilha de poder.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Albertina Maria Ribeiro Brito de. **Educação do campo – campos de disputas: um estudo de caso nas comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira – Alagoa Nova/PB.** 2014. 185 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ARAÚJO, Gilda Cardoso; CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 547-876, set./dez. 2017.

ARENHALDT, Rafael. Estudantes de origem popular: vidas entrecruzadas na universidade. In: BRAYNER, Flávio (org.). **Educação popular: novas abordagens, novos combates, novas perspectivas.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 07-195.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 10-20, 2001.

CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. In: CARNEIRO, M. J. **Retratos da juventude brasileira.** São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 9-448.

CASTRO, E. G. de. Juventude do campo – educação e a construção de um sujeito político (Posfácio). In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Juventudes do campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 13-294. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. O protagonismo político de mulheres rurais em grupos produtivos. In: NEVES, Delma Pessanha; MEDEIROS, Leonilde Servolo de (org.). **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos**. Niterói: Alternativa, 2013. p. 13-431.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

GROPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. Em Tese, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Marcus/Downloads/37828-132173-1-PB.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Trad. Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Trad. Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 023, p. 05-289, maio/ago. 2003.

NOVAES, Regina. Juventude, religiosidade, territórios e redes: reflexões sobre resultados de pesquisas. In: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAES, Regina (org.). **Agenda Juventude Brasil - leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013. p. 05-289.

SANTOS, Robson dos. Trabalho e educação entre jovens de 15 a 29 anos residentes no campo: desafios à ampliação da escolaridade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 250, p. 547-876, set./dez. 2017.

SATURNINO, Marcelo da Silva. **Sair para poder ficar: as migrações dos jovens rurais para as usinas canavieiras no estado de SP**. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia Gt26: Sociologia da Infância e Juventude. Recife: UFPE, 2007.

SILVA, Jeremias Alves de Araújo. **Jovens assentados, jovens estudantes, jovens professores: juventude em assentamentos rurais do RN**. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

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

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et al. Círculos de estudos, esporte, lazer e artes com a juventude em áreas de reforma agrária: a experiência com os jovens do Recôncavo da Bahia e a elevação do pensamento teórico. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 13-294. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VAN OOSTERHOUT, Maria da Conceição M. C. Cultura e educação do campo. In: MOREIRA, Orlandil de Lima (org.). **Educação do campo: reflexões teóricas e práticas pedagógicas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 07-85.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 07-199.

A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO POPULAR: DIÁLOGOS E DESAFIOS EM ESCOLA PÚBLICAS DO LESTE FLUMINENSE

*Maria Tereza Goudard Tavares
Carolina Silva de Alencar
Fabiana Pessanha
Nayara Alves Macedo*

INTRODUÇÃO

A dimensão do encontro e do diálogo com companheiros e companheiras da Universidade Federal da Paraíba e do GT 06-Educação Popular da ANPED, nos convoca à responsabilidade de problematizarmos alguns desafios da Educação Infantil pública brasileira na escrita do presente artigo, que intenciona discutir perspectivas e práticas dialógicas, no cotidiano da Educação Infantil (EI) em escolas do Leste Fluminense. Diante da atual conjuntura e delicado contexto político brasileiro, que envolveu nos últimos quatro anos, o sufocamento da democracia e a opressão autoritária aos modos mais plurais, justos e equânimes de práticas e relações sociais, além de um período de pandemia da COVID-19 que levou a óbito mais de 690.000 (dados de dezembro de 2022), e que agudizou o processo de exclusão social no país, urge assumirmos uma postura reflexiva e crítica diante dos dilemas e tensões nas relações sociais construídas na Educação Infantil e crianças de classes denominadas populares.

Nossa discussão parte da problematização sobre o advento e a institucionalização da escolarização (Varela; Alvarez-Uria, 1992) reconhecendo que esse processo foi originado no bojo de nossa sociedade latino-americana, historicamente colonial,

classista e desigual e que, portanto, em suas raízes, reflete e refrata tensões de ordem econômica, política e social. Nesse contexto, dialogamos com os conceitos de “forma escolar” (Freitas, 2007) e sobre os desafios para uma efetiva “socialização da cultura escolar” (Ramos, 2018), tendo como horizonte uma efetiva democratização de espaço-tempos educativos direcionados às infâncias no leste fluminense, principalmente na cidade de São Gonçalo, território de nossas pesquisas *interessadas* (Tavares, 2015).

O foco da discussão traz a educação da pequena infância como elemento de destaque, circunscrevendo o recente processo histórico de conquista política do protagonismo das crianças pequenas enquanto categoria social e sujeitos de direito à educação. Esse inegável avanço no estatuto jurídico e político (Abramowicz, 2017) da pequena infância tem potencializado a presença contemporânea, cada vez mais expressiva e plural, de crianças pequenas nos espaços formais de educação, embora a questão da qualidade da expansão educacional ainda seja um desafio à democratização da educação brasileira. Entendemos que esses elementos nos convidam a refletir criticamente sobre a(s) função(ões) social(ais) da educação da pequena infância e sobre seus atuais desafios, tanto na perspectiva das crianças das classes populares, quanto na de suas famílias, no sentido de fortalecer relações mais democráticas na EI.

Em direção às crianças, buscamos recuperar o debate sobre a necessidade de construção de epistemes que reafirmem a condição das crianças como produtoras de cultura e o necessário reconhecimento dessa condição na práxis cotidiana da EI. Para tanto, buscamos diálogo com o pensamento freiriano que nos traz dispositivos fundamentais para pensar uma educação das infâncias populares em uma perspectiva democrática e dialógica. Em direção às famílias e em diálogo com os autores Nogueira, Romanelli e Zago (2000), Bourdieu (2008), Sarti (2008) e Esteban

e Tavares (2013), buscamos trazer elementos sobre a urgência de construção de novos paradigmas de diálogo entre a escola pública das infâncias e os sujeitos das classes populares, no sentido de problematizar as reais expectativas e necessidades deste grupo social em relação à educação de seus filhos e filhas.

Com a intenção de problematizar o legado de Freire (1986, 1987, 1978, 1994), articulando suas ideias em defesa da EI - popular, democrática, aberta e plural – tecemos um exercício de pensamento que não postula meramente segui-lo, mas que propõe a reinvenção de seus percursos, estudos e militância com as questões que nos tocam e afetam em nossos percursos como professoras-pesquisadoras (Garcia, 2008) da pequena infância, nas periferias de municípios que constituem o Leste Fluminense. Dessa forma, fazemos um convite à construção de modos outros de relações entre escola e sociedade, no sentido de construir pertencimentos, autonomias, conhecimento de mundo e possibilidade de ação no horizonte de uma educação popular, pensada com um lócus permanente de (auto)educação, nos quais os componentes políticos, ideológicos e culturais presentes nas práticas educativas são campo de disputa, atravessados por relações de poder, de negociações e possíveis conciliações (Tavares, 2015).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem, todos os

que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (Freire, 1987).

As contribuições de Freire (1987), trazidas nos questionamentos destacados na epígrafe acima, nos interrogam diante dos atuais desafios da educação, sobretudo, no que se refere à abertura ao diálogo entre a escola e os sujeitos das classes populares. Compreendemos que a dimensão dialógica (Freire, 1987) se apresenta como um aspecto importante para pensarmos a democratização de relações construídas na escola, a partir de uma perspectiva reflexiva e crítica sobre qual(ais) tem/têm sido o(s) papel(eis) da educação pública brasileira.

Entendemos que a dimensão dialógica demanda uma perspectiva de horizontalidade, oposta, portanto, a uma postura antidialógica, autocrática e autoritária nas relações entre os sujeitos. Assim, acreditamos que estabelecer uma relação dialógica entre a escola e os sujeitos oriundos de classes populares é um desafio de todos os envolvidos no processo educacional, levando a uma inversão de paradigmas hegemônicos considerados conservadores e tradicionais. A propósito, essa travessia nos conduz a uma postura necessária de estranhamento das contradições, dilemas e tensões no campo da educação popular. Nas palavras de Freire (1987), “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo [o outro] é uma farsa. Falar em humanismo e negar o homem [o outro] é uma mentira” (p. 82).

Para desenvolver essa questão, consideramos importante uma breve demarcação sobre o fato de que a institucionalização

da escola, do ponto de vista de seu processo histórico, não é uma condição natural, atemporal, sem implicações, ou alheia a cumprir funções sociais na conjuntura econômica e política de nossa sociedade. Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), a escola nem sempre existiu, o que nos leva a tensionar as condições históricas, materiais e concretas do seu surgimento e da sua ampliação no interior da nossa formação social, bem como, sua constituição enquanto *lócus* de socialização privilegiada e “lugar de passagem obrigatória para as crianças das classes populares” (Idem, p. 1).

Para os autores, o advento da escola nacional, em princípios do século XX, é o resultado das condições sociais de aparecimento de um conjunto de instâncias fundamentais, produto das relações dos homens em sociedade e entre si. Dentre esse conjunto de instâncias, os autores mencionam: a definição de um estatuto de infância; a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; o surgimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de ‘elaborados’ códigos teóricos; o desmonte de formas históricas e clássicas de educação, até a institucionalização, propriamente dita, da escola, no que se refere à moderna iniciação da obrigatoriedade escolar, decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

Interessa-nos, particularmente, ressaltar que a escolarização, e seus processos de construção não são, em absoluto, processos homogêneos. Ao contrário, seu advento, no Brasil, se dá em um contexto de estratificação social ou, de uma “pirâmide social” (Varela; Alvarez-Uria, 1992) historicamente conjuntural, marcada por um contexto de desigualdades econômicas, culturais, políticas e sociais. Nesse conjunto, problematizamos as características institucionais da escolarização obrigatória, as concepções teórico-metodológicas tradicionais, os currículos monológicos e o próprio saber escolar, muitas vezes, hegemônico por um poder simbólico de uma cultura que se autodefine

como superior, que busca atender aos interesses de uma classe dominante que insiste em querer legitimar seus saberes sobre saberes de classes populares.

Ramos (2018) nos ajuda a compreender a existência de uma especificidade institucional de práticas educativas, intensificada e ampliada com a democratização da escola, nos permitindo refletir, de maneira crítica, sobre o papel da escolarização e sobre as implicações desta na vida dos sujeitos das classes populares e, ainda, sobre a própria relação entre educação e sociedade. Segundo o autor, os conflitos próprios de um espaço-tempo específico, que é o escolar, advêm de uma sociedade que, tardiamente, se desafiou a democratizar a educação, restando-lhe grandes desafios, menos de acesso, mas principalmente de qualidade. Assim, “o desafio da escola é saber dialogar com um público que apresenta diferentes caminhos de chegada à escola” (Ramos, 2018, p. 18), com vistas a promover o reconhecimento e a participação dos sujeitos das classes populares enquanto parte integrante dos espaços e fazeres no cotidiano educacional.

Freitas (2007) problematiza o legado da “cultura escolar” como um aspecto que, rapidamente, ganhou contornos estruturais e estruturantes, no contexto histórico de construção da Educação Infantil. O autor aponta a existência histórica da “forma escolar” que se manifesta através da presença institucionalizada da cultura escolar, de forma perene e, na maioria das vezes, antidialógica, resultante de processos sócio-históricos excludentes.

As considerações tecidas pelo autor apontam que a instituição escolar manteve uma lógica interna que, independentemente das variáveis nas quais está inserida, faz com que as relações educativas se configurassem como reiteração padronizada da “forma escolar”.

[...] as regularidades que transformam o espaço escolar, o tempo escolar, a organização escolar, as práticas escolares em ingredientes

singulares da sociedade que construímos, manifesto a cada vez que o fazer escolar é realizado independentemente das condições em que se materializa (Freitas, 2007, p. 09).

Em diálogo com os autores até aqui trazidos, em especial, Ramos (2018) e Freitas (2007), somos provocados/as à formulação de algumas interrogações: Como contribuir para tornar emancipatórios os projetos atuais de educação para crianças oriundas de classes populares? Como tornar o processo de acolhimento das crianças na e pela EI em práticas dialógicas e coletivas de vida e produção de conhecimento? Como pensar o direito à cidade com uma condição do reconhecimento da educabilidade de crianças com as quais trabalhamos? (Tavares, 2015). Sabemos que, em uma perspectiva histórica, no Brasil, as crianças pequenas conquistaram, recentemente, seu protagonismo enquanto sujeitos sociais e de direito à educação. O estatuto jurídico da infância moderna (Abramowicz, 2017), que lhe garante direitos, dentre eles, o direito à educação, assegurado na Constituição Federal (CF) de 1988 e nas demais leis infraconstitucionais específicas do campo educacional, levou ao aumento no acesso das crianças pequenas aos sistemas educacionais. Nessa direção, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Lei n. 11.494.07 (BRASIL, 2007), a Lei n. 12.796/13 (BRASIL, 2013), o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n. 13.005/14 (Brasil, 2014), em sua meta 1, que atenderam às demandas populares (Tavares, 2015) pelo direito à educação das crianças pequenas e impactaram, fortemente, a presença contemporânea desse grupo nos espaços formais de educação.

A propósito do inquestionável avanço na conquista política dos direitos educacionais para pequena infância brasileira, alertamos para os debates sobre os riscos de uma escolarização e institucionalização precoce da pequena infância contemporânea,

sobretudo, quando consideradas as problematizações sobre a institucionalidade e a historicidade da “forma escolar” (Freitas, 2007) e sobre os desafios para uma efetiva “socialização da cultura escolar” (Ramos, 2018), conforme destacamos, na perspectiva de democratização das relações com as crianças. Essas considerações nos convidam a refletir criticamente sobre a(s) função(ões) social(ais) da educação da pequena infância e sobre seus atuais desafios, tanto na perspectiva das crianças oriundas de classes populares, quanto na de suas famílias.

Nessa direção, prosseguimos com este artigo, e retomando nosso diálogo com Freire (1987), lembramos a dimensão dialógica tão necessária ao desafio de construção de outras perspectivas de acolhimento e educação nas instituições que educam crianças pequenas. Defendemos que o diálogo com o legado de Paulo Freire, pode nos ajudar a converter os desafios históricos da educação das infâncias em novas possibilidades de aprendizagens, nos reposicionando, a todos, enquanto sujeitos históricos, políticos e sociais.

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO INFANTIL POPULAR: POR UMA RELAÇÃO DIALÓGICA E ACOLHEDORA ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

Comunicar é obrigação, dialogar é obrigação, é um dos princípios do bem-viver. Os povos de culturas milenares, da cultura a vida, mantemos nossas origens desde os primórdios da antiguidade. Nós, crianças, herdamos uma cultura milenar que entende que tudo é interligado, que nada é dividido, que tudo é dentro e nada é fora. Vamos juntos. Por isso nos dizem para caminharmos juntos, que possamos ir todos juntos, sem deixar ninguém para trás, que todos tenham tudo e nada falte

a ninguém. (...) Nossa revolução é a revolução das ideias (*David Choquehuanca, 2020*).

Esse trecho do discurso de posse, do líder camponês e indígena que assumiu em 08 de novembro de 2020 a vice-presidência do Estado Plurinacional da Bolívia, nos traz a reflexão sobre a necessidade da construção de um sujeito coletivo, num compromisso com um projeto de humanidade que supere os conflitos profundos que marcaram a naturalização da opressão colonial de povos sobre outros povos. A construção coletiva e democrática como princípio e prática de um projeto humanístico, que nos fala Choquehuanca, parece entrelaçar a perspectiva perseguida por Paulo Freire, enquanto pensador, educador nos processos educativos formais e informais.

Se Choquehuanca no seu histórico discurso traz o exercício vital da natureza dialógica como desafio a ser encarado num projeto de nação, Paulo Freire parece convicto da possibilidade de incidirmos dialogicamente no mundo, reinventando nossas práticas sociais, na construção de inéditos viáveis - a materialização histórica do sonho coletivo almejado. Sendo que, “sonhar não é apenas um ato político, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo. Faz parte da natureza humana, que dentro da história se acha em processo de tornar-se”. (Freire, 1993, p. 31).

A ética do dialogismo como condição das relações parece ser um projeto de educação popular freiriano como uma práxis em construção. Compreendemos, então, que a dimensão epistemológica postulada por Freire numa linha de ação – reflexão- ação, torna-se crucial na defesa de uma educação emancipatória e libertadora. No sentido de intervirmos com nossa ação criativa alicerçada na afirmação de diferentes leituras de mundo, em uma construção coletiva possível que reafirme os saberes e culturas das classes populares. “E é por isso também que é possível, em qualquer sociedade, fazer algo institucional

e que contradiz a ideologia dominante. Isso é que eu chamo de uso dos espaços que a gente dispõe.” (Freire, 2004, p.38).

Em diálogo com as autoras Esteban e Tavares (2013) compreendemos que a luta por uma educação popular vai além de garantir o direito à educação, pois apesar da entrada massiva das classes populares na escola, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, ainda é necessário romper com o caráter monocultural constituído na legitimação do conhecimento e de padrões culturais, que promovem a exclusão e subalternização dos grupos historicamente oprimidos.

Tratar como universais culturas particulares, como faz a escola, lega a todos os que delas não partilham um lugar de falta ou de impossibilidade. A desigualdade atravessa as práticas escolares e dificulta o diálogo e a participação, colocando em discussão suas possibilidades democráticas (Esteban; Tavares, 2013, p. 291).

Nesse sentido, discutir sobre a democratização da EI, tomando quantidade e qualidade como aspectos indissociáveis, evoca não só complexificar as contradições sociais que engendram as políticas públicas nacionais de acesso às crianças de zero a cinco anos, mas, também, nos mobiliza a interrogar de que forma estamos acolhendo as diferentes infâncias, oriundas de classes populares, em instituições públicas de educação e cuidado. Este último ponto elegido como análise, vem sendo o horizonte de nossos estudos e pesquisas, que colocam em pauta a defesa da EI popular como *prática de liberdade*. Aspectos que têm nos colocado em um horizonte político-epistêmico e metodológico de problematizar a perspectiva das crianças pequenas, subalternizadas por paradigmas colonizadores e de pedagogias que instauram processos formativos que disseminam desigualdades e desumanização.

Pensar em uma educação das infâncias popular, em uma direção democrática e dialógica, envolve a valorização das culturas infantis, seus saberes, narrativas, desejos e necessidades. Menos do que enfatizar um modelo de processo educativo, o que está em jogo é a lógica de poder tecida nas relações sociais hegemônicas. A existência dessa tensão requer de nós um estado de alerta aos múltiplos discursos estruturados sobre as infâncias e a precarização das condições materiais, objetivas e subjetivas, nas quais essas diferentes infâncias concretamente se realizam.

Discussão que entendemos articulada à reflexão sobre os sentidos que adquire a defesa da qualidade da educação, pois o consenso que a sustenta oculta o amplo, inconcluso e tenso debate existente na definição de qualidade e dos processos sociais e escolares para produzi-la. Para nós, qualidade se compõe também pelos compromissos políticos e sociais que orientam as ações escolares, aos quais devem se vincular os procedimentos pedagógicos, pois a sociedade democrática demanda relações cotidianas democráticas (Esteban e Tavares, 2013, p. 295.)

Esteban e Tavares (2013), ao trazer luz a estas questões, discorrem sobre a necessidade de que as forças sociais travadas pela democratização da educação popular, ocorram no cotidiano das escolas. Reafirmamos estes sentidos, sustentadas pelos caminhos que nos parece apontar Paulo Freire, no exercício da partilha democrática do conhecimento. Ressaltamos que na construção de uma EI popular, as instituições são pensada como espaço de vida coletiva, nas quais, crianças e famílias constroem suas histórias, produzem conhecimentos, numa relação de alteridade. Investidas transversais que podem contribuir em romper com pedagogias escolarizantes, sustentadas por lógicas excludentes de negação do *outro* que clandestiniza modos de pensar e agir

das crianças, permitindo a produção de fissuras na estrutura do padrão de dominação, que desumanizam o *outro* buscando colonizá-lo.

CONTRAPONTO, NECESSÁRIOS ÀS PRÁTICAS HEGEMÔNICAS PADRONIZADORAS QUE SUBMETEM AS CRIANÇAS AO TEMPO DO CAPITAL

Paulo Freire denunciou as contradições nodais que nos atravessam, desvelando formas de opressão e subalternização dos diferentes sujeitos constituintes das classes populares (Freire, 1987). E apesar de assumir as implicações e ambiguidades de uma sociedade marcadamente colonial, pensou e praticou caminhos para a libertação das amarras estruturais e históricas de processos sociais submetidos à legitimação de um pensamento monológico. O pensamento freiriano nos desafia a construir relações e práticas significativas, possibilitando um contexto em que as crianças sejam legitimadas em suas decisões coletivas, percebidas como sujeitos de direitos. Nesse sentido, não cabe “oferecer respostas prontas”, “transmitir conhecimento”, numa perspectiva de educação bancária (Freire, 2002), na fixação de lugares de falta e de detenção do saber.

Uma pedagogia será tanto mais crítica e radical quanto mais ela for investigativa e menos certa de “certezas”. Quanto mais “inquieta” for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará. Uma pedagogia preocupada com as incertezas que se radicam nas questões que discutimos é, pela própria natureza, uma pedagogia que exige investigação. Assim, essa pedagogia será muito mais uma pedagogia da pergunta do que uma pedagogia da resposta (Freire; Macedo, 2015, p.89).

Tal princípio torna a instituição educativa intrinsecamente ligada a uma postura comprometida com as crianças na busca pela construção criativa e solidária de conhecimentos acerca de seus mundos. Como bem disse Freire, evocar a curiosidade dos sujeitos, escutar suas vozes dissonantes que movem o dissenso, nos inquietarmos com suas problematizações, cria possibilidades para uma articulação política e epistêmica de uma *pedagogia da pergunta* como prática de liberdade. “(...) No caso de uma escola de crianças, estimula-as a fazerem perguntas em torno da sua própria prática, e as respostas levariam, então, a refletir sobre a ação prática que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer, estariam juntos”. (Freire, 1998, p. 26).

Pensar os desafios dos princípios de uma educação das infâncias dialógica e emancipadora envolve acolhimento, hospitalidade e abertura à existência do *Outro criança*. Discutir as alternativas concretas, capazes de inspirar contextos democráticos e participativos no currículo praticado na EI, reinventando e ressignificando saberes e fazeres nesse território de disputa, é perceber-se para além das normas regulatórias que regem o sistema capitalista, apostando em experiências educativas emancipatórias, que possam ser portadoras de valores contra-hegemônicos.

A criança é entendida como um cidadão competente, um especialista em sua própria vida, tendo opiniões que são dignas de serem ouvidas e tendo o direito e competência para participar da tomada de decisões coletivas. É importante reconhecer, também, que crianças (e adultos) têm uma centena de linguagens para se expressarem, e práticas democráticas significa ser capaz de “ouvir” essas linguagens (Moss, 2009, p. 426).

Peter Moss (2009) nos fala sobre a relevância de se tratar sobre práticas democráticas no cotidiano da EI. Para o

autor britânico, pensar nas crianças como sujeitos políticos é reivindicar o direito a fala a esse interlocutor, historicamente invisibilizado. Por isso, é necessário e urgente pensarmos num modo de fazer pedagógico que reivindique espaço para a participação das crianças, transformando o cotidiano da educação da pequena infância. O pensamento freiriano tem na dimensão da escuta, do diálogo, do exercício crítico, da curiosidade epistêmica e no estabelecimento de relações horizontalizadas, dispositivos fundamentais do processo de produção do conhecimento.

Desse modo, outras interrogações são mobilizadas: quais as condições de educabilidade das infâncias nos seus territórios de vida, nas suas práticas espaciais e *geografias existenciais*? Quais os desafios de assumirmos o direito de significação das crianças das classes populares no processo de produção de conhecimentos? Que possibilidades educativas e emancipatórias crianças e adultos podem construir a partir de uma perspectiva freiriana? O que pode o pensamento de Paulo Freire na EI?

O projeto freiriano de educação é radical, ontologicamente implicado com o *ser mais*, por isso traz e amplifica a voz e a luta dos oprimidos, como possibilidade de transformação social. Pois, afinal, “a quem serve a percepção das crianças pequenininhas enquanto sujeitos não produtores de cultura?” (Macedo et al, 2016, p. 39).

Paulo Freire (1998) nos mostra que educar é um ato político, que exige tomada de decisões, de intervenção e que a mudança é possível. Perseguir a transformação no plano das práticas sociais implica compromisso ético de transgredir com o discurso dominante, com o pensamento hegemônico. “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. (*Idem*, 1998, p. 27). Compreendendo a criança como sujeito potente, historicamente situado, a despeito da rede de dominação e colonização que a criança por um

longo período histórico esteve sempre permeada, principalmente pelas concepções adultocêntricas (Rosemberg, 1976) de mundo e de organização do trabalho nas escolas da pequena infância. A articulação do pensamento de Freire com a educação das infâncias, promove uma subversão do olhar, um giro político e epistemológico, isto é, a criança não vista como mera receptora do conhecimento, mas como uma *legítima Outra*, que em suas formas de pensar o mundo, problematiza, age interfere e se relaciona criativamente com seus pares, criando modos e formas potentes de mobilizar outras epistemes, articulando outras possibilidades de conhecimento. A pedagogia dialógica produz outros horizontes pedagógicos, se nutrindo de uma pedagogia da escuta, da pergunta, das relações. Portanto, reivindicar a dimensão alteritária, ética, responsável e dialógica nas relações tecidas no contexto da escola da Infância, nos permite pensar modos outros de escutar infâncias populares e negociar com elas, possibilidades de conhecer o mundo e transformá-lo. Revigorar nossos *quefazer*es ao lado das crianças, é ir além de rediscutir o papel político-social da educação da pequena infância nos espaços coletivos de educação e cuidado das crianças pequenas, nos traz a potência de mobilizar com elas um reposicionamento nos modos de acolher os sujeitos infantis no mundo, de acolher os *recém-chegados* (Arendt, 2014).

ESCOLA PÚBLICA DA PEQUENA INFÂNCIA E FAMÍLIA DAS CLASSES POPULARES: DIÁLOGOS E DESENCONTROS

Os estudos sobre as relações entre a escola e a família têm permitido dar visibilidade às práticas de escolarização e ao valor social da educação institucionalizada em diferentes segmentos sociais. Assim, propor uma reflexão sobre a relação família-escola, traz a complexidade de relações culturais, sociais e ideológicas, traduzidas em relações de classe, de etnia, gênero,

entre outras. É nesse sentido que trazemos esta discussão, na perspectiva de visibilizar e dialogar com as diversas demandas populares no contexto do atendimento ao direito à educação de seus filhos e filhas nos diferentes territórios de nossa ação pesquisadora.

Torna-se necessário, portanto, compreender os tipos de famílias que trazemos para esta reflexão a fim de apontar para questões que influenciam na sua relação com a escola pública. Pois, “As famílias, assim como a escola, não podem ser consideradas de forma abstrata, dissociadas de suas condições históricas e socioculturais”. (Nogueira, Romanelli, Zago, 2000, p. 10)

Sabemos que ao longo dos tempos as influências de diferentes ordens, social, cultural e política no Brasil, fizeram com que a família sofresse mudanças principalmente em sua estrutura. Numa definição clássica de família tradicional, o casamento entre homem e mulher, acaba sendo definido pela maioria como a forma mais comum de organização familiar em nossa sociedade. Logo, sabemos que com as inúmeras transformações da sociedade, a família criou uma grande capacidade de reorganizar-se, dando origem a vários arranjos familiares. Quando nos referimos a estes arranjos, assim compreendemos as diferentes configurações familiares que emergem na sociedade, cujo vínculo afetivo é a sua principal característica.

Para tanto, é necessário também compreendermos os movimentos de transformação que as famílias das classes populares vêm sofrendo nas últimas décadas. Sarti (2018) afirma que: “A primeira característica a ressaltar sobre as famílias pobres é sua configuração em rede, contrariando a ideia corrente de que esta se constitui em um núcleo” (2018, p. 42). Ainda segundo a autora citada, a noção de família para os pobres corresponde a uma rede de obrigações de uns com os outros. Essa noção de obrigação e de cuidado mútuo torna-se central à ideia de parentesco e que se sobrepõe aos laços consanguíneos. Sendo assim, a autora afirma:

“... são da família aqueles com quem se pode contar, quer dizer, aqueles em quem se pode confiar.” (Sarti, 2018, p. 48).

Nesta perspectiva, segundo Fonseca (1989), a família popular cria uma dinâmica social própria. As condições de vida deste grupo social estão relacionadas com questões como a relação com o trabalho, a instabilidade conjugal, a necessidade da extensão do cuidado das crianças com vizinhos e amigos, por exemplo. Compreender os diferentes arranjos familiares existentes nos provoca a refletir sobre outros tipos de relações e dinâmicas familiares diferentes do que por muito tempo foi visto como uma única forma possível de se pensar sobre a temática. Esses fatores nos levam a inferir que a escola pública contemporânea, parece (ainda) desconhecer e negar esses elementos importantes das identidades históricas deste grupo social.

Para efeitos deste artigo, propomos tensionar os desencontros e desafios da escola pública em dialogar com essas famílias. Famílias que apresentam diferentes percursos e que foram, muitas vezes, socialmente e historicamente excluídas dos espaços escolares. Famílias constituídas em diferentes contextos históricos, que foram e ainda continuam sofrendo relações de opressão (Freire, 1987).

A fragmentação do percurso escolar dessas famílias torna-se um elemento importante ao considerarmos a relação das mesmas com a escola e a educação de suas crianças. As desigualdades no acesso, e na permanência no ambiente escolar, entre esse grupo socioeconomicamente desfavorecido, produz inúmeras vezes o *fracasso escolar*, na perspectiva discutida por alguns autores. Muitos estudos revelam que o fracasso escolar atinge principalmente os estudantes das classes populares (Coleman, 1966; Bourdieu; Passeron, 1975), pois muitos fracassam por não conseguirem atingir as expectativas da escola e cumprir com exigências escolares construídas socialmente como “saberes fundamentais e legítimos”.

Neste sentido, o processo deste *fracasso* vivido por essas famílias, atua como poderoso estruturante das práticas e dos diálogos que se dão na educação de seus filhos e filhas. Os desencontros com a escola pública acontecem desde muito cedo para esses sujeitos e muitos acabam se culpando pela produção deste fracasso, sem terem a oportunidade de compreender que este processo se inicia muito antes de sua entrada na escola. Ele acontece fora da escola, como resultado das relações que se dão socialmente entre *dominantes* e *dominados* confirmando o fracasso anunciado.

Porém, apesar desses desencontros entre a escola pública e as famílias das classes populares, estudos recentes no campo da Sociologia da Educação – Nogueira, Romanelli e Zago (2000), Sarti (2008), Bourdieu (2008) - nos mostram que elas possuem expectativas sobre a educação de seus filhos e filhas. Muitas delas priorizaram a presença de suas crianças na escola desde a pequena infância, já que este processo de escolarização parece ser o início para um *sucesso escolar* e uma das únicas possibilidades de uma vida melhor, do ponto de vista do acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos socialmente.

As famílias das classes populares criam e recriam suas próprias práticas de favorecimento de acesso de suas crianças à escola. Segundo Bourdieu (2008), essas famílias possuem suas expectativas em relação à educação de suas crianças a partir de sua origem social e neste sentido denomina como ‘causalidade do provável’ a forma delas se comportarem e agirem em relação ao futuro:

Assim, sabe-se, a propensão a abandonar os estudos é tanto mais forte – permanecendo iguais todos os outros fatores (e, em particular, o êxito escolar) – quanto mais fracas forem, para a classe de origem, as chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados do sistema

de ensino; e os efeitos dessa “causalidade do provável” são observados para além das práticas e até nas representações subjetivas do futuro e na expressão declarada das esperanças. (Bourdieu, 2008, p. 89, grifos do autor)

Neste sentido, compreender o significado que a escola assume na vida dessas famílias torna-se parte importante na relação entre família e escola. Pois, o que temos visto é que o diálogo entre estes segmentos acaba se diluindo e/ou se perdendo. Principalmente quando a escola não consegue (re)conhecer as formas de vida dessas famílias, suas dinâmicas, seus estilos de vida. Sem conhecer realmente os motivos e dinâmicas de famílias de classes populares, a escola pública se afasta dos reais interesses e necessidades deste grupo social e, conseqüentemente, dos sentidos construídos por essas famílias sobre o direito à educação de suas crianças pequenas.

Diante dessas questões, nos perguntamos: como podemos interferir no cotidiano escolar no sentido de que professores e professoras da infância possam acolher e escutar crianças e famílias que parecem não responder às exigências e expectativas da escola? Precisamos reconhecer que a escola pública tem encontrado dificuldades no diálogo com crianças e famílias das classes populares, uma vez que as julga a partir da proximidade, ou distanciamento do padrão dominante, tanto no que diz respeito ao modelo de família conjugal nuclear e de infância, quanto à cultura escolar tradicional, hierarquizada e monocultural.

A necessidade de se estabelecer um efetivo diálogo entre a escola e a família parece óbvia. Mas quando pensamos na dimensão da relação entre a escola pública e as famílias das classes populares, as condições parecem não serem tão óbvias assim.

Freire (1978) nos convida ao encontro com o outro na tentativa de se pensar na construção de uma escola pública que seja vinculada a um projeto de educação popular. Em proposição

semelhante, Esteban (2007) afirma: “A democratização da escola pressupõe o coletivo como espaço privilegiado para o estabelecimento de relações solidárias que contribuam para a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo” (Esteban, 2007, p. 16).

Nesse sentido, acreditamos que as relações tecidas na escola se dão por uma multiplicidade de aspectos, mas o que se pretendeu discutir no presente artigo, foi a ratificação da necessidade de uma escola pública que dialogue com os diferentes sujeitos das classes populares, vencendo os vínculos atribuídos historicamente pelos processos de subordinação social, cultural e econômico. A escola pública, portanto, precisa se abrir para aprender com as famílias das classes populares e pensar num projeto tecido junto à elas, por meio dos múltiplos diálogos com os diferentes segmentos sociais.

A escola pública amplia sua qualidade ao aprender com os movimentos de educação popular a incorporar, em seu cotidiano, o trabalho coletivo, as relações solidárias, os diferentes saberes e a participação das diferentes pessoas. O encontro da escola pública com a educação popular produz processos reflexivos e atuações que podem gerar práticas que ampliem a face democrática da escola e aprofundem seus vínculos com os históricos movimentos de emancipação humana (Esteban, 2007, p. 17).

Nesse sentido, ampliar o conhecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo, favorece a orientação de práticas que criam e ampliam possibilidades e alternativas para reflexão e diálogo entre a escola pública da pequena infância e famílias de classes populares. E talvez assim, possam ser criados *inéditos viáveis* (Freire, 1987) favorecedores de encontros potentes entre esses sujeitos no mundo da escola (Tavares, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se nada ficar dessas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo que seja menos difícil de amar”. Paulo Freire

O que nos interpela, enquanto professoras-pesquisadoras (Garcia, 2003) inseridas na cotidianidade da educação da pequena infância, trabalhando em espaços públicos de educação, quando propomos uma discussão sobre processos mais dialógicos e democráticos? Iniciar essas considerações finais sob a forma de um questionamento pode parecer paradoxal, principalmente quando nos propomos a tecer elementos que, em tese, levariam às pretensas conclusões finais do artigo apresentado.

Entretanto, o questionamento lançado reafirma o convite e a proposição central a qual nos lançamos ao longo deste artigo, qual seja: a de compartilhar e provocar reflexões acerca das possibilidades de construção de processos educativos mais dialógicos e emancipatórios, a partir da defesa da democratização do acesso e permanência exitosa de crianças de classes populares na escola de Educação Infantil. Nessa compreensão, acreditamos ser viável o questionamento que reitera a necessidade de construção de processos educativos dialógicos, nos quais os diferentes sujeitos envolvidos possam se reconhecer numa relação alteritária e de interesses compartilhados, de escuta e acolhimento mútuos.

No cotidiano da EI, espaço constitucional e jurídico de direito à educação, conquistado por inúmeras famílias e crianças em suas lutas cotidianas, acreditamos que um dos grandes desafios seja o de fomentar contextos potentes de “pronúncias de mundo” partindo da defesa da “presença das massas na história”, como tão bem nos ensina o Mestre Paulo Freire. Trata-se de discutir as possibilidades de pensar as infâncias a partir do seu

lugar de sujeito de direito, sem relegá-las um lugar cristalizado e *menorizado* no discurso político. Isso não significa destituir o adulto da sua responsabilidade de acolher o *recém-chegado* (Arendt, 2014), numa simples troca de lugar com a criança, mas exige a descentralização de ambas posições, a não fixação e reafirmação de lugares distintos e hierarquizados, onde adultos e crianças, historicamente, costumam se localizar.

Na reiteração do importante apontamento, descrito acima, não podemos nos furtar de trazer à memória os ensinamentos do intelectual e militante de tão grande importância para a compreensão dos dilemas educacionais brasileiros, pois assim como Freire, Florestan Fernandes não apenas se preocupou em denunciar os privilégios das elites nacionais e do nosso capitalismo dependente, mas preocupou-se especialmente com os “deserdados da história”, dentre eles e elas, a infância das classes populares, buscando estudar, conhecer e dialogar com as culturas infantis, no contexto brasileiro. Nas palavras de Fernandes (1989, p. 9) é preciso “colocar os trabalhadores, os excluídos e os oprimidos [...] nas malhas da rede escolar”. Para além dessa proposição de Fernandes (1989), acreditamos ser necessário que crianças e famílias das classes populares possam ser protagonistas de uma outra ordem educativa, uma ordem social, mais justa e democrática.

Nesse sentido, acreditamos na urgência de um tempo novo, de reconsideração e reconstrução das relações entre a escola e os diferentes sujeitos das classes populares, parcela da população historicamente excluída dos bens produzidos socialmente, com a qual, enquanto educadores e educadoras torna-se imperativo afirmar um profundo compromisso amoroso, ético e político, sendo a escola da infância, os territórios de vida e os conhecimentos produzidos nas diferentes instâncias societárias, um pretexto para afirmação de uma vida democrática, plural, mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: _____; TEBET, G. G. de C; (orgs). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 81-126.

ESTEBAN, M.T. **Educação popular: desafio à democratização da escola pública**. Cad. CEDES vol.27 no. 71, Campinas Jan./Apr. 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular: lugar de construção coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 293-323

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1989.

FONSECA, C. **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21).

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, M. C. de. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. São Paulo, Cortez, 2007.

MOSS, Peter. 2009. Introduzindo a Política na Creche: A Educação Infantil como prática democrática. IN: **Revista de Psicologia da USP**, V. 3, São Paulo, 2009. Acesso em novembro de 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.10.

RAMOS, F. C. Socialização e cultura escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação (RBE)**. V. 23, 2018.

SARTI, C. Famílias enredadas. In. ACOSTA, A. & VITALE, M. **Família: redes, laços e políticas públicas**. 7 ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2018.

TAVARES, M. T. G. Movimentos sociais e creche comunitária no Rio de Janeiro: a luta por creches em São Gonçalo. In: Vários/as autores/as. **Infâncias e Movimentos Sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. (GEPEDISC - Linha Culturas Infantis)

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: **Teoria e Educação**. 1992. (Dossiê: História da Educação, v. 6)

EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: LUTA POR RECONHECIMENTO

Francisco das Chagas Galvão de Lima

INTRODUÇÃO

Pensar na Educação Popular e nos Direitos Humanos em dias atuais exige um diálogo entre as bases históricas desses campos com teorias atuais de perspectiva crítica, que nos permita refletir sobre novos campos teóricos e práticos, que caminhem em direção à consolidação e reconhecimento de direitos sociais, ambientais, identitários, culturais, educativos e econômicos daqueles que, ainda, encontram-se à margem do processo de humanização, dado um certo movimento à direita que o mundo vem passando, com a ascensão de governos afetos de moldes fascistas, arraigados de políticas de extrema direita, com forte negação aos direitos humanos e desumanização dos sujeitos. Portanto, ao contrário da desumanização, a humanização se dá por um processo de transformação social construída com os outros, reconhecida por si e pelo outro, pois,

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, em ambas possibilidades só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na

violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação da humanidade roubada (Freire, 1987, p. 25).

Historicamente, a Educação Popular inicia com uma concepção de participação popular, de caráter autônomo, pontual, que se desenvolve através de movimentos sociais de classes trabalhadoras e sindicais. Ela, metodologicamente, atua com ações de mobilização, manifestação, paralização, cirandas e movimentos culturais visando à consciência cidadã, à valorização da cultura, à autonomia e democracia (BRASIL, 2013).

Essa concepção de Educação Popular se amplia para um conceito de participação social e passa a ser feita através da atuação em conselhos, ouvidorias, espaços públicos institucionalizados, visando ao controle social. Dessa forma, a metodologia se dá, também, através da atuação política de fiscalização e acompanhamento de políticas públicas (BRASIL, 2013).

Em qualquer tempo histórico e concepção que a acompanhe, a Educação Popular sempre carregará o caráter emancipatório e promotor de uma cultura de valores que coloca o ser humano no centro do processo educativo, com irrestrito respeito à diversidade, à identidade e à cultura. Nessa perspectiva, formativa, participativa e democrática, inserem-se os Direitos Humanos, pois eles também assumem como campo de luta a consolidação dos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais dos sujeitos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) afirma que “uma formação em direitos humanos precisa promover uma formação participativa e democrática, pois é necessária “a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político” (BRASIL, 2006, p. 17).

Os Direitos Humanos encontram um profícuo diálogo com a Educação Popular quando o PNEDH afirma que as ações formativas devem ser orientadas por três dimensões básicas: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais; e formação para a consciência cidadã (BRASIL, 2006).

Autores como Paulo Freire, Agostinho da Silva Rosas, José Francisco de Melo Neto, Licínio C. Lima, Afonso Celso Scocuglia, Alder Júlio Calado, Orlandil de Lima Moreira, Marconi Pequeno, Emir Sader, Paulo César Carbonari, Giuseppe Tosi, Maria Nazaré Tavares, dentre outros, ajudam-nos a pensar na Educação Popular e na educação em direitos humanos como “inéditos viáveis”, dentro de uma sociedade progressista e democrática. Adicionando a este rol de autores e suas respectivas contribuições teóricas e metodológicas, trazemos ao debate as contribuições de Axel Honneth, a partir do livro *Luta Por Reconhecimento*, obra na qual o filósofo alemão projeta reflexões sobre três esferas (ou dimensões), que operam o conceito de reconhecimento, trazendo categorias que se dão nas esferas: do amor, do direito e da solidariedade.

Lima e Llavador (2020) afirmam que o reconhecimento permite a construção da identidade e da autonomia dos sujeitos, mediadas pela experiência, pelos modos como produzem conhecimento acerca de suas realidades e como operam as afirmações sobre a sua natureza humana e social, pois “é quando o sujeito reconhece o outro como sujeito de direitos e de valores, cuja relação é recíproca e comporta o sentimento de equidade de direitos” (Lima; Llavador, 2020, p.113). Nessa perspectiva, a luta por reconhecimento se torna uma teoria fundamental, que contribui com a consolidação da Educação Popular e a Educação em Direitos Humanos, uma vez que tais lugares do conhecimento se estabelecem no campo de luta por direitos dos sujeitos, da existência destes sujeitos, pela construção da solidariedade e na comunhão

entre eles. Assim, a Educação Popular e os Direitos Humanos se movimentam no processo de consolidação da humanização através de um sistema de teorias intercomunicantes, como nos ensina Melo Neto (2008). Dessa forma,

A encruzilhada com que hoje se depara a Humanidade - entre os sinais cada vez mais graves de barbárie, característicos do Capitalismo em sua face/fase atual, e, por outro lado, alguns sinais convincentes, ainda que moleculares, de compromisso com a vida dos Humanos e do Planeta - nos põe, a todos, a todas, diante de uma situação de escolha decisiva: render-nos à tendência dominante ou ousar construir uma saída alternativa? Esta segunda opção é a que nos leva a apostar no processo de humanização, do qual a Educação Popular, protagonizada pelos Movimentos Sociais Populares com projeto alternativo de sociedade, pode ser um espaço privilegiado (Calado, 2020, p. 57).

Portanto, mostraremos como categorias fundantes da Educação Popular e dos Direitos Humanos comportam um profícuo diálogo que reforçam a presença de elementos teóricos contidos nas esferas do amor, do direito e da solidariedade, que fundamentam a luta por reconhecimento, presente na obra de Axel Honneth. Para isso, em três partes distintas deste trabalho, discorreremos como a base teórica (amor, direito e solidariedade) da obra de Honneth se apresenta; como as esferas do amor, do direito e da solidariedade estão presentes na Educação Popular; como as esferas do amor, do direito e da solidariedade estão presentes nos Direitos Humanos; e, por fim, como a Educação Popular e os Direitos Humanos se intercomunicam e se inscrevem na Luta por Reconhecimento.

LUTA POR RECONHECIMENTO: AS ESFERAS DO AMOR, DO DIREITO E DA SOLIDARIEDADE

Freire, ao falar sobre a amorosidade, revela que a dimensão do amor que ele projeta está além do aspecto físico, material e familiar. Ele afirma que querer bem aos educandos exige uma forma de amor que está ligada à existência do outro. Nessa mesma perspectiva, Honneth fala que a esfera do amor reclama todas as dimensões da vida em suas relações familiares, físicas, fraternas, sexuais e afetivas decorrentes das relações propriamente humanas, pois “a relação de reconhecimento está ligada à relação corporal do outro concreto, e os sentimentos de um ao outro proporcionam valor específico” (Honneth, 1997, p. 118). Assim, os desdobramentos decorrentes dessa dimensão humana requerem reciprocidade e reconhecimento deste vínculo e gera autoconfiança entre os sujeitos, revelando como eles se relacionam consigo e com os outros. Assim,

[...] estas formas de relação com os outros são atos em que os sujeitos se reconciliam e fazem interpretações e configurações diversas mediadas pela experiência de não estar só, mas com o outro, fazendo emergir a possibilidade de reconhecer no outro uma autorreferência de si mesmo, pois surgiria daí sua possibilidade de autonomia individual (Lima; Llavador, 2020, p. 115).

Para Honneth (1997, p. 118), o amor é reconhecimento de “um ser a si mesmo no outro”, e revela o potencial dessa relação com o outro ligado às emoções, ampliando o campo das relações afetivas, “que o sujeito pode vir a sentir e que interfere no seu processo de autonomia e autoestima, numa constante luta de autorreconhecimento e autoafirmação de seu eu” (Lima; Llavador, 2020, p. 114).

Ao reconhecer o outro em si mesmo, a esfera do direito passa a ser tangível ao ponto de ultrapassar a dimensão puramente jurídica, pois uma primeira compreensão do direito surge definindo o homem como detentor de direitos e deveres pautados nas regras, normas, padrões e limites de sua participação na sociedade, impondo limites legais dispostos na constituição e nos instrumentos decorrentes dela.

A esfera do direito, em Honneth, ultrapassa a concepção jurídica e busca pôr em debate as capacidades éticas e morais dos sujeitos, pois coloca o direito como uma esfera bilateral e recíproca, que extrapola os direitos individuais e evoca o direito coletivo, revelando uma concepção de direito que reconhece as relações entre nós e os outros numa busca equânime, que também comporta a esfera do amor, pois revela relações não somente objetivas (postas na letra da lei), mas nas relações subjetivas de afeto, emoção, admiração e simpatia frente às nossas capacidades cognitivas e sociais concretas. Dessa forma, a esfera do direito não se limita à outorga, mas à conquista de direitos humanos culturais, econômicos, sociais e ambientais (dentre tantos direitos humanos), que extrapolam a atuação individual dos sujeitos e passam a ser uma luta coletiva, que permite o reconhecimento de suas capacidades de exercerem sua cidadania, participação, solidariedade e democracia em ações recíprocas de luta.

A solidariedade é uma esfera do reconhecimento que Honneth traduz, como a valoração que cada um faz de si em relação ao outro e vice-versa. Assim, a solidariedade valoriza e reconhece no outro as suas capacidades de forma equânime e simétrica, pois, “por solidariedade, em uma primeira antecipação, pode-se entender como um tipo de relação de interação em que os sujeitos reciprocamente participam de formas diferenciadas, porque valorizam-se entre si de forma simétrica” (Honneth, 1997, p. 157). Dessa forma, a simetria e valorização do outro frente às realidades concretas faz emergir o sentimento

de igualdade e liberdade entre os sujeitos, independentes de suas origens, raças, religiões, pois o reconhecimento, na esfera da solidariedade (como nas esferas do amor e do direito) é um lugar de busca constante de valorização e reconhecimento entre si mesmos, pois, “a valorização social adota um modelo que, com as formas de reconhecimento que estão ligadas, outorgam o caráter de relações assimétricas entre os sujeitos históricos vitalmente individualizados” (Honneth, 1997, p. 156).

Destarte, o reconhecimento preconiza que as esferas do amor, do direito e da solidariedade devem interagir e coexistirem de forma harmônica entre os sujeitos e na sociedade, para que a luta por reconhecimento possa ser em torno da superação de situações de desprezo, opressão e discriminações em determinados setores do tecido social.

AMOR, DIREITO E SOLIDARIEDADE EM EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação Popular historicamente surge das lutas por direitos sociais, políticos, econômicos e, ao se materializar dentro dos movimentos sociais ao longo do tempo, passa a dar lugar às lutas identitárias, raciais, culturais, ambientais, dentre tantas lutas forem necessárias à consolidação da democracia e da cidadania. Ela tem se colocado à disposição de grupos sociais que buscam uma prática educativa permanente, que coloca o outro como sujeito de direitos e em permanente diálogo com o mundo.

É nessa perspectiva de reconhecimento do papel do outro em nossa formação, que a Educação Popular revela a esfera do amor, proposta por Honneth, pois é na comunhão com os outros homens que nos percebemos essencialmente iguais em nosso sentimento de pertencimento e identidade que emergem nas lutas sociais. Assim, a Educação Popular nos coloca em condições igualmente estéticas, sociais, culturais.

O amor, dentro da Educação Popular, pode ser revelado, também, a partir de um dos horizontes educativos: a libertação. Libertação essa que, mediada pelo diálogo, revela o mais profundo sentimento de amorosidade, pois,

Sendo profundamente do diálogo, o amor é, também diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa dos sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia do amor: sadismo em quem domina; masoquismo no dominado. Amor não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, o oprimido, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (Freire, 1987, p. 45).

O compromisso dos homens com a libertação dos próprios homens faz emergir o sentimento do amor, que pode ser traduzido em reconhecimento, pois “não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda” (Freire, 1987, p. 45).

A experiência de não estar só, mas com o outro, no mundo e com o mundo, é o reconhecimento de que a libertação se dá em comunhão, e essa comunhão só é possível a partir da capacidade de amar o outro e sentir a reciprocidade desse amor. Portanto, a Educação Popular comporta a concepção da esfera do amor para o processo de reconhecimento.

A relação com o outro ou com seu grupo social também comporta a esfera do direito para além da concepção exclusivamente jurídica, pois a Educação Popular também trabalha com a formação moral dos sujeitos e a conduta deles dentro dos processos formativos, pois, para além da letra da lei, os processos educativos em Educação Popular também comportam os valores ideológicos,

sociais e culturais que são de ordem individual e coletiva, que permitem aos sujeitos o reconhecimento de suas capacidades morais, de exercerem suas liberdades e responsabilidades.

Na verdade, porém, faz tão parte do domínio da ética universal do homem a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só da seca, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto à briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz (Freire, 2000, p. 59).

Só é possível falar em libertação a partir da negação que foi imposta aos sujeitos nos processos decisórios, nos movimentos participativos, na distribuição dos bens materiais, negação de práticas políticas, criminalização das lutas por direitos dos movimentos populares. Dessa forma, a Educação Popular extrapola a compreensão do direito restritamente ligada ao direito jurídico e trata do direito ligado à superação das desigualdades, do direito à participação e pelo fortalecimento da democracia, pois essa negação sistemática soa como “uma profunda violência ao seu direito de pessoa” (Freire, 1987, p. 25). Essa esfera, assumida e compartilhada pelos sujeitos, decorrente e articulada com valores contidos na esfera do amor, transforma-se na capacidade concreta que os sujeitos reconhecem de forma positiva em relação consigo e com o outro, de forma mútua e solidária.

A Educação Popular é, em sua essência, solidária. Ela busca um meio de tornar os sujeitos compreensíveis entre si e os outros, para que se afirmem reciprocamente enquanto sujeitos de direitos, pois a solidariedade fortalece o sentimento de pertencimento e de valor que cada um tem dentro do seu meio social, pois a

solidariedade é a expansão das lutas por reconhecimento das esferas do amor e do direito, que se concretizam no sentimento de igualdade e de liberdade de todas as pessoas, independente da sua origem (Peñafiel, 2017). Assim,

Freire valora o estar no mundo e com o mundo quando nossa presença nos permite modificar o mundo em prol de si e do outro, em um movimento de solidariedade e de construção de possibilidades de práticas libertadoras e de transformação que apontem para a promoção da justiça social, pois ele acredita que “na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de inteligir, de escolher, de valorar, de, finalmente *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos (Freire, 1967, 2000 *apud* Lima; Llavador, 2020, p. 118, grifos do autor).

Dessa forma, a solidariedade na Educação Popular se torna uma construção social na qual os sujeitos se reconhecem em suas experiências individuais e coletivas de forma simétrica, harmônica, estética e culturalmente recíproca, pois Freire (2000, p. 17) afirma que “é nesse movimento de estar juntos para transformar” [...] que se [...] “expressa a solidariedade humana. Solidariedade emergida do diálogo e da práxis; da comunhão dos homens; da inconclusão humana”.

AMOR, DIREITO E SOLIDARIEDADE EM DIREITOS HUMANOS

Quando nos propomos a falar sobre a luta por reconhecimento em articulação com os Direitos Humanos, precisamos situar que a obra de Honneth trabalha uma categoria chamada

Desprezo. A breve explicação dessa categoria, aqui nesse trabalho, é necessária para justificar que os Direitos Humanos existem para a garantia de direitos negados e, historicamente, é na camada social mais vulnerável em que se encontram os sujeitos excluídos, marginalizados, invisibilizados, empobrecidos e, numa concepção freireana, esses sujeitos são os oprimidos.

Se o reconhecimento se efetiva numa articulação entre as esferas do amor, do direito e da solidariedade, a ausência de qualquer dessas esferas no processo de construção social, que os sujeitos fazem de si e dos outros, faz emergir o que Honneth chama de desprezo.

As categorias desprezo e opressão surgem das relações de desigualdade ao longo da história. Surgem da humilhação, das ofensas, dos preconceitos de origem, raça, cor, religião, da negação das capacidades cognitivas. Assim,

O desprezo, de ordem individual ou coletiva, tem sido parte de nosso processo histórico-social por toda a América Latina que, marcadamente, comparte aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, que não reconhecem os mais pobres como detentores de saberes e lugares culturais e identitários, colocando-os sob a condição de inferioridade (Lima; Llavador, 2020, p. 119).

Sader (2007) e Viola (2007) nos ensinam que o tema dos Direitos Humanos no Brasil só entra na agenda dos debates e dos discursos após o golpe de 1964, pois antes desse período a concepção de direito ficava dentro da dimensão jurídica. Somente com o movimento histórico dos sujeitos em busca de direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, ampliou-se a discussão sobre o direito a ter direito para além da outorga do Estado, e temas como cidadania, democracia, liberdade, identidade e diversidade passaram a fazer parte dos currículos, das palestras,

publicações e espaços na imprensa. Todos esses espaços foram (e são) utilizados como lugares de denúncia e luta contra as violações dos Direitos Humanos. Assim, “se a experiência do desprezo indica a privação ou negação do reconhecimento, então, dentro do domínio negativo do fenômeno, devem poder encontrar-se as mesmas diferenciações que se encontram no domínio positivo” (Honneth, 1997, p. 161). Portanto, os Direitos Humanos, em sua essência, são os instrumentos fundamentais da luta contra todas as formas de desprezo e opressão.

A esfera do amor, em Direitos Humanos, revela-se no reconhecimento de “um ser em si mesmo no outro” (Honneth, 1997, p. 118), pois sente na própria pele os maus-tratos e violações do outro em relação a si. Dessa forma,

Como somente se pode construir e se construir na abertura, é a alteridade que abriga o humano como construção do ser humano, mais humano. Relação é presença, é reconhecimento, que é construção. O outro é que põe o eu, de tal sorte que a subjetividade é, antes, intersubjetividade. A consciência, como presença crítica, é vida que vive e ajuda a viver (Carbonari, 2007, p. 174).

É nas palavras de Carbonari que encontramos a esfera do amor materializada nos direitos humanos, pois a dimensão meramente jurídica do direito é amplificada por uma concepção de direito, que aproxima os sujeitos em um reconhecimento da alteridade, e dessa relação de reconhecimento é que a esfera do direito se apresenta nos Direitos Humanos.

Os direitos, assim como o sujeito de direitos, não nascem desde fora da relação; nascem do âmago do ser com os outros. Nascem do chão duro das interações conflituosas que marcam a convivência. Mais do que para

regular, servem para gerar possibilidades emancipatórias. Os standards e parâmetros consolidados em normativas legais, sejam elas nacionais ou internacionais, neste sentido, não esgotam o conteúdo e o processo de afirmação de direitos. É expressão das sínteses históricas possíveis dentro das correlações dadas em contextos territoriais e temporais. Assim que, o sujeito de que estamos falando não é somente o sujeito do Direito. Os sujeitos e os direitos são bem mais amplos do que o Direito. Mais do que isso, exigem refazer criticamente o próprio Direito. Isso não significa confundir os direitos e muito menos restringi-los ao âmbito da vida moral como forma de escapar do estreito espaço normativo do Direito (Carbonari, 2007, p. 178).

Assim, a esfera do direito assegura que os sujeitos tenham seus direitos à participação, aos processos decisórios, individuais e coletivos, faz com que eles sejam responsáveis pelos rumos da sociedade de forma equânime. O direito, nesse caso, permite aos sujeitos se reconhecerem como iguais nas relações com os outros e lutarem pelos mesmos princípios participativos, democráticos e cidadãos. Daí que, um novo sentido de sujeito de direitos humanos implica apontar para a perspectiva de uma nova institucionalidade (pública) e de uma nova subjetividade, conjugadas, abertas, dialógicas e participativas, com espaço para a diversidade solidária” (Carbonari, 2007, p. 179).

Os Direitos Humanos são um campo de luta permanente por direitos, pois, “ninguém tem a liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela porque não a tem” (Freire, 1987, p. 18). Assim a esfera do direito, dentro dos Direitos Humanos, assume, também, a ideia de dignidade humana, pois “a ideia de dignidade deve, pois, instaurar uma nova forma de vida capaz de garantir a liberdade e a autonomia do sujeito (Pequeno, 2007, p. 194).

Os Direitos Humanos, nas palavras de Benevides (2007, p. 336-337), são:

[...] aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo etc.), da etnia, nacionalidade, sexo, faixa etária, presença de incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do **reconhecimento da dignidade** intrínseca de todo ser humano. [grifo nosso]

A dignidade humana é circunscrita ao princípio jurídico (isonomia dentro da Constituição Federal), no princípio cristão (ao afirmar que todos somos imagem e semelhança de Deus) e no princípio político (Liberdade, Igualdade e Fraternidade – Declaração Universal dos Direitos Humanos). Todos estes princípios caminham em direção a um mesmo horizonte: a solidariedade.

A solidariedade, em Direitos Humanos, é a força-motriz para a superação das desigualdades, de superação das condições de desprezo e opressão. “É o exercício pleno e permanente do reconhecimento do outro em sua existência” (Lima; Llavador, 2020, p. 124).

Freire (1987) afirma que a solidariedade não pode ser abstrata e só se encontra a verdadeira solidariedade na práxis, pois só com a práxis é que os homens se transformam, reconhecem-se e se libertam em comunhão; e Vasquez (1997) ensina que a práxis é o elemento de transformação do mundo. Da mesma forma, os Direitos Humanos provocam o exercício da práxis através de ações concretas e, dessas ações, emergem direitos coletivos e solidários, como é o caso da solidariedade planetária, que são

os “[...] direitos sem fronteiras [...] independentemente de onde ocorram, constituem ameaças aos direitos atuais e das gerações futuras” (Benevides, 2007, p. 338).

As três dimensões históricas dos direitos humanos englobam e enfeixam os três ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, da solidariedade. A luta legítima pela igualdade social não pode ser justificativa para a eliminação da liberdade. E ambas – liberdade e igualdade – não subsistem nas sociedades contemporâneas sem a prática eficiente da solidariedade. Solidariedade no plano pessoal e grupal, mas, essencialmente, como uma condição política para a cidadania, a solidariedade que naturalmente deve derivar de um novo regime político, um novo sistema econômico – bases para a criação da democracia radical, isto é, das raízes (Benevides, 2007, p. 343).

Como vemos, a solidariedade se dá na práxis dos sujeitos em uma ação, inserção crítica e voluntária para a transformação de sua realidade, pois Dallari (2007) nos mostra que a sociedade brasileira avançou muito na luta por direitos e em sua organização, fazendo com que um novo modelo de sociedade perceba a importância da solidariedade na consolidação dos direitos humanos. Assim, a solidariedade nos direitos humanos não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso consigo e com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho não tem como objetivo comparar os aspectos teóricos, filosóficos e metodológicos da Luta Por Reconhecimento, da Educação Popular e dos Direitos Humanos.

Nosso esforço teórico é trazer elementos que mostrem como tais campos encontram reverberação e/ou pontos de convergência em suas distintas áreas e lugares de atuação. Assim, deixamos aqui uma perspectiva teórica-comparativa para a análise crítica e para provocar o debate e o diálogo, de tal forma que apresentamos abaixo um quadro com os aspectos nucleares contidos em nossa discussão.

Quadro 1 - Esferas do reconhecimento

| Aspectos Nucleares | Amor | Direito | Solidariedade |
|--------------------|--|--|--|
| Reconhecimento | Autoestima; Comunhão com o outro; Reciprocidade; Igualdade; Diálogo. | Igualdade; Comunhão com o outro; Participação; Liberdade; Diálogo. | Igualdade; Liberdade; Comunhão com o outro; Alteridade; Reciprocidade; Diálogo. |
| Educação Popular | Diálogo; Comunhão com o outro; Relações de igualdade; Humanização. | Diálogo; Dignidade; Participação; Autonomia; Libertação. | Diálogo; Respeito a si e aos outros; Estar com o outro; Transformar juntos. |
| Direitos Humanos | Humanização; Alteridade; Humanização; Diálogo. | Práxis; Autonomia; Dignidade; Participação; Liberdade; Diálogo. | Práxis; Compromisso; Estar com o outro; Transformação; Diálogo. |

Fonte: Elaboração nossa, 2022.

O quadro nos mostra que as esferas do amor, do direito e da solidariedade (que fundamentam a luta por reconhecimento) se revelam, também, na Educação Popular e nos Direitos Humanos, pois as categorias presentes entre eles se repetem de modo a convergirem e apontarem para os mesmos objetivos, para os mesmos horizontes afirmativos que colocam os sujeitos como

seres humanos, integrando-os nas mais diversas dimensões de ser, estar, conviver e aprender com o outro.

Se acrescentarmos a categoria Desprezo e Opressão, também perceberemos que o movimento se dá na luta por libertação (liberdade), humanização, participação, democracia e justiça. Assim, apropriamo-nos do pensamento de Melo Neto para afirmar que estamos diante de teorias intercomunicantes. Portanto, tanto a Educação Popular quanto os Direitos Humanos comportam o diálogo com a teoria da luta por reconhecimento, proposta por Honneth, pois todas estas revelam aproximações e tessituras que se revelam sob o mesmo horizonte filosófico, teórico e metodológico. Filosófico porque elegem os mesmos objetivos de luta e participação; teórico porque as mesmas categorias de análise se encontram diluídas entre si; e metodológica porque a categoria diálogo está presente como o instrumento de construção do processo de humanização.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p. Primeira e última página do capítulo.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: SEDH/MEC/MJ/Unesco, 2006.

BRASIL. **Caderno de Educação Popular e Direitos Humanos**. Porto Alegre: CAMP, 2013.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Educação Popular como Processo Humanizador: quais protagonistas?** *In*: CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Educação Popular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020

CARBONARI, Paulo César. **Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção.** *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

DALLARI, Dalmo Abreu. **O Brasil rumo à sociedade justa.** *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

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

HONNETH, Axel. **La Lucha por el Reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales**. Trad.: Manuel Ballester. Barcelona, España: Novagràfik, 1997.

LIMA, Francisco das Chagas Galvão de; LLAVADOR, José Beltrán. **Da pedagogia do oprimido à pedagogia do reconhecimento: Um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e Axel**

Honneth. CEIR – Creativity and educational Innovaction Review, EDITA Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2020. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/creativity/article/view/19181>. Acesso em: 11/8/2023.

MELO NETO, José Francisco de. Educação Popular: sistema de teorias intercomunicantes. *In*: MELO NETO, José Francisco de; ROSAS, Agostinho da Silva. **Educação Popular: enunciados teóricos** (org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

PEÑAFIEL, Juan J. Faundes. Construyendo un Concepto Intercultural para el Reconocimiento de los Pueblos Indígenas en América Latina, mirada crítica desde Honneth. *In*: SAUERWALD, Gregor; ASTRAIN, Ricardo salas (ed.). **La Cuestión del Reconocimiento en América Latina: perspectivas y problemas de la teoría político-social de Axel Honneth**. Zürich: Deutschland – LIT, 2017.

PEQUENO, Marconi. Sujeito, autonomia e moral. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

A APRENDIZAGEM COMO UM DIREITO HUMANO: CONSTRUINDO ALTERNATIVIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Verônica Pessoa da Silva

As discussões sobre a Educação como direito, na pauta dos Direitos Humanos, vêm assumindo um lugar de destaque em diversos estudos contemporâneos. Nessa esfera, o direito à aprendizagem como acesso aos processos de elaboração, socialização e aquisição do conhecimento pelas classes populares, especialmente no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem assento e relevância.

Revisitando a literatura sobre o direito à educação, constata-se que os escritos disponíveis sobre o tema se alicerçam em duas perspectivas principais: a aprendizagem como socialização e como autonomia dos sujeitos (McCowan, 2013). Assim, tanto uma quanto a outra permitem uma inserção mais crítica e consciente dos sujeitos aprendentes no mundo das ideias e da palavra escrita, visto que contribuem para a formação de um ser humano mais humano, ampliando sua capacidade de agir, pensar e sentir (Sales, 1999).

Esse texto, aborda, entre outras questões, o direito à aprendizagem de pessoas jovens e adultas, marcadas pelas experiências de Educação Não Formal/Informal, em contextos migratórios. Reúne escritos advindos da pesquisa de campo, cujos dados subsidiaram a elaboração da Tese de Doutorado “No vai e vem da esperança: um balanço dos processos migratórios a partir dos

saberes e dos aprendizados populares no nordeste brasileiro, defendida na UFPB/PPGE, no ano de 2013.

DESCAMINHOS ENFRENTADOS PELOS MIGRANTES NA BUSCA DO DIREITO AO SABER FORMAL

No Brasil, as migrações internas têm trazido implicações para o campo educacional e, especialmente, para a Educação de Jovens e Adultos, em que a realidade migratória se constitui em um marcador na maioria das experiências de alfabetização e educação de trabalhadores, desenvolvidas em âmbito formal e/ou não formal, espalhadas pelo Brasil.

Nesse sentido, as migrações internas têm repercutido diretamente no sistema educacional brasileiro, já que, excluídos do sistema escolar desde a infância – homens e mulheres – se integram aos cursos destinados aos jovens e aos adultos trabalhadores, na tentativa de (re) construir seus conhecimentos como resposta às demandas provenientes do mundo do trabalho e de outras situações vivenciadas do decorrer de sua existência.

Muitos migrantes que tiveram negado o direito de acesso à escola quando crianças, vêm na idade adulta essa possibilidade. Reconhecem que, mesmo diante de condições tão desfavoráveis, tais como: “cansaço, sono, dificuldade de visão, lentidão para aprender”, a escola ainda é o lugar “certo” para “dominar” a leitura e a escrita, pois, em suas palavras, “mesmo sabendo muitas coisas”, enfrentando todos os tipos de trabalho na luta pela sobrevivência para conseguir “desenrolar a vida”, não conseguiram atingir um nível de proficiência em leitura e escrita que os permitissem autonomia frente no que se refere a questão do saber.

A escola, todavia, como espaço legítimo do ensino formal, concebida e organizada para essa tarefa educativa, nem sempre demonstra preparo para atender às necessidades desses adultos, sobretudo no que diz respeito aos diálogos por meio dos quais

interagem com os saberes acumulados nos espaços de vida e de trabalho dos sujeitos educandos. Essas inadequações, por vezes, reforçam os déficits de aprendizagem e os consideráveis índices de abandono contabilizados na EJA.

Nesse sentido, o analfabetismo é considerado como uma dívida social do país, com um duplo movimento que reúne tanto a ineficiência do ensino regular para crianças e adolescentes quanto a negação do direito à educação dos adultos na idade considerada apropriada. Poucos estudos se ocupam de investigações que articulem devidamente a relação entre migração e educação, migração e alfabetização e/ou analfabetismo.

Na intenção de reunir estudos que abordem o binômio migração e analfabetismo, identificamos algumas produções que versam sobre essa relação, dentre as quais destacamos quatro trabalhos - três veiculados na década de 1990, e um, nos anos 2000. O primeiro deles é o livro da pesquisadora Gerusa Mendonça Gomes, intitulado “A experiência do vazio: significados da Educação para os migrantes de retorno em Pernambuco (1990)”. A autora aborda, tomando como opção metodológica o estudo das representações sociais, os significados atribuídos à educação pelos sujeitos migrantes inseridos em ciclos migratórios, ao retornarem para sua terra de origem. Perseguindo as contradições que transparecem nos discursos dos sujeitos, Gomes (1990) revela que, embora a escolarização seja silenciada nos discursos dos migrantes, em que prevalecem as pretensões quanto à instrução profissional, fato cuja ausência representa, portanto, o vazio, essa tendência é uma estratégia dos sujeitos na perspectiva de encontrar formas de apropriação do saber dominante como possibilidade de libertação do trabalho alienado. Para ela, a falta de um lugar e um tempo para viver, de ter que sobreviver, de saber para fazer, demarca uma situação de vazio (...). É a explicitação do não ser. O lugar de vida é no trabalho, fazendo e desfazendo-se nele, por ele e para ele. Tão absorvedor

é o trabalho que nele a contradição de vida dos sujeitos e da própria sociedade melhor se explicita. O trabalho é o vazio que o retira do mundo dos vivos sem que, todavia, deixe de ser a própria vida (Gomes, 1990, p. 112).

O artigo de Sônia Vargas, por sua vez, adentra a especificidade das questões migratórias, especialmente em terras nordestinas e estabelece relações com o campo da Educação de Jovens e Adultos. Intitulado “Migração, diversidade cultural e Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2003)”, investiga as implicações político-pedagógicas dos movimentos migratórios para a EJA e traz, como ponto central, os desafios da formação continuada dos educadores para atuarem, conscientemente, nas questões da diversidade cultural. A autora, além de situar a migração como categoria histórica e social, descreve os feitos e os fatos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sinalizando para as implicações decorrentes de uma formação específica dos educadores para essa modalidade educativa. A autora assevera que (...) “o aumento de oportunidades educacionais para as classes populares é um dos caminhos que poderão conduzir a uma justiça social mais efetiva, que permita reduzir as desigualdades sociais na sociedade brasileira” (Vargas, 2003, p. 129).

A terceira produção destacada é o caderno nº 12 da Travessia – Revista do Migrante, publicada pelo Centro de Estudos Migratórios (CEM). Interessa registrar que, ao longo de toda a produção desse Centro, esse é o único número dedicado à educação, denominado de Edição Especial. Registramos nos escritos uma variação no trato da educação, em que prevalecem abordagens que se ocupam da questão da alfabetização e da Educação de Jovens destinadas aos migrantes. Os artigos que compõem a revista acentuam que o desencontro entre a teoria e os processos sociais concretos só pode ser superado quando os sujeitos envolvidos nas escolas e nos movimentos onde buscam construir novas identidades, forem considerados, ouvidos e

indagados. Assim, “reconhecer as práticas educativas que se dão nesses movimentos e recuperar criticamente a importância da escola para os protagonistas da subalternidade têm constituído desafios ainda não totalmente superados” (CEM, 1992, p. 03).

A última obra é o livro de Fernando Frochtengarten, “Caminhado sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes” (2009). À luz dessas questões, uma compreensão quanto à experiência de escolarização destinada aos adultos migrantes foi empreendida por Frochtengarten (2009), que faz uma análise da experiência de retomada da vida escolar por adultos trabalhadores migrantes, que deixaram o campo e se destinaram à cidade. Nesse estudo, ele diz que reconhece os limites de acesso à escola por parte dos migrantes, que a maioria não teve oportunidade de frequentar uma escola formal e, embora tivessem uma passagem por esse espaço, isso não foi suficiente para assegurar níveis de inserção no mundo da lecto-escrita.

A maioria dos alunos que viveu nesses quadros sociais chegou a ter um primeiro contato com as letras em passagens por escolas rurais ou pelas mãos de alguém que tenha feito a vez de professor. (...) Essas primeiras experiências escolares propiciaram algum grau de alfabetização, porém não geraram impulsos que tivessem se desdobrado em práticas sociais letradas (Fronchtengarten, 2009, p. 79).

Esses estudos representam uma valiosa contribuição para as abordagens que nos permitam compreender os caminhos para a efetivação do direito dos jovens e adultos ao saber escolar sistematizado, principalmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa direção, a partir das entrevistas realizadas e das narrativas presentes nessa construção, constata-se que a educação não se configurou como um direito e, tampouco, representou possibilidades de apropriação de um mundo que foi negado a

esses migrantes. Ao contrário, o que trazem como partilha em comum é um quadro de exclusão social e educacional, enfrentado sem muito poder de resistência desde a infância.

A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA COMO ALTERNATIVIDADE NA CONQUISTA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

As demandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos estão além da perspectiva da alfabetização. A Educação de Jovens e Adultos, também classificada como “ensino noturno”, “alfabetização”, “educação de base”, “educação continuada”, entre outros, tem incorporado transformações com as exigências de uma sociedade grafocêntrica.

Na atualidade, no âmbito da legislação educacional, várias medidas legais têm servido de base para que a EJA seja garantida à população a quem se destina, inclusive, com níveis de regularidade, padrões de qualidade e isonomia financeira pelos entes federados responsáveis por sua gestão. Nessa construção, destacamos três marcos legais por causa de sua relevância. São eles: a) a aprovação da Constituição Federal de 1988 que, no artigo 208, estabelece o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade indicada como apropriada; b) a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 - em cujo artigo 37º amplia o entendimento da Educação de Jovens e Adultos para além da alfabetização, destinada a atender àqueles que não tiveram oportunidade de acesso aos estudos e condições de continuá-los no Ensino Fundamental e Médio e estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar, gratuitamente, aos jovens e aos adultos oportunidades educacionais apropriadas às suas características, seus interesses e as suas condições de vida e de trabalho; e c) o Parecer CEB 11/2000, de que resulta a Resolução CNE/CEB

nº 1, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, ao mesmo tempo em que contribuem para a regulamentação da EJA como modalidade da Educação Básica, estabelecem para o Ensino Fundamental e Médio as dimensões reparadora, equitativa e qualificadora.

Apesar disso, considera-se que a chamada sociedade do conhecimento tem oportunizado o questionamento permanente e cotidiano de situações de vários níveis e de diversificada complexidade, que requisitam de nós – homens e mulheres – o enfrentamento de riscos e de situações desafiadoras. Assim, herdeiros de um mundo de “sociedades, de culturas e de relações líquidas”, como nos sugere Bauman (2021), enfrentamos exigências que colocam em xeque as formações humanas e sociais, dentre elas, a educação como um fator primordial.

Nesse contexto, a educação enfrenta uma série de tensões em decorrência das mudanças na sociedade. Propostas educacionais mais abrangentes levam em consideração a pouca efetividade no sistema escolar tradicional e o papel da educação no processo de reprodução das desigualdades sociais. Tem início, dessa feita, um movimento que intencionava adotar propostas educacionais mais abertas, capazes de vencer as tensões entre “o extraordinário desenvolvimento de conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem” (Delors, 1999, p. 9).

Esse fato reflete, a vida dos sujeitos migrantes que, por vezes, ressentem-se em não ter frequentado a escola. Eles e elas temem em suas saídas de um lugar para o outro, em busca de trabalho, o receio de serem questionados por não saber ler, escrever, assinar o nome. Mesmo assim, quando aprendiam o trabalho, o medo desaparecia, pois reconheciam o descompasso entre a escola e a vida, entre a escola e as demandas do mundo do trabalho, especialmente em suas relações de pendularidade.

Ressalte-se, no entanto, que Educação de Jovens e Adultos, inserida, paralelamente, nas transformações que normatizam

suas práticas, tem passado por modificações em sua base conceitual. Trata-se da introdução do conceito de aprendizagem ao longo da vida, que vem inspirando o agir político-pedagógico da EJA nos últimos cinquenta anos. Mediante essas reflexões, questionamos: Seria esse um caminho promissor? Que contribuição a adoção dessa compreensão trouxe para a EJA no Brasil? Seria a aprendizagem ao longo da vida um caminho alternativo para o reconhecimento dos saberes da prática dos educandos?

Sobre esses aspectos, são inquestionáveis a vitalidade e a força dos saberes da prática que carregam os sujeitos migrantes. Todos eles, por força da necessidade, tiveram que encontrar caminhos alternativos para driblar as urgências próprias da necessidade de sobreviver. Ao longo da vida, aprenderam, de forma contínua, porém sem programas definidos, sistematizações e esquemas dirigidos para esse fim e, com isso, aprenderam e ensinaram. Nas relações com os outros no mundo, aprendem e ensinam, criaram e recriam sentidos frente ao que sabiam e ao que precisam saber, no constante processo de busca de conhecimento.

A esse respeito, Brandão (2002) enuncia:

A educação é por toda a vida, pelo fato de ser uma 'vivência solidária de criação de sentidos ao longo da vida e em cada um dos momentos da vida de cada ser humano', não podendo ser pensada como uma 'preparação para a vida'. Nesse sentido, a educação deve 'acompanhar, ao longo da vida, pessoas que se recriam ao reaprenderem sempre, e que devem estar inseridas em comunidades de saber' (Brandão, 2002, p. 293, 294).

A ideia de aprendizagem ao longo da vida, evidenciada pelos sujeitos migrantes da EJA, surge na literatura no Século XIX, a partir dos movimentos que agiam em defesa da promoção

da Educação de Adultos em ambientes não escolares, oportunizada por programas voltados para a nova classe trabalhadora industrial. Motivadas por razões de natureza cultural, social e, sobretudo, política, defendiam o direito desses trabalhadores ao conhecimento, à cultura e à ampliação dos espaços educativos que permitissem inserções mais críticas e conscientes.

Para Kallen (1996), a “emancipação social e cultural, o poder cultural, uma cultura democrática e popular, e um novo humanismo estavam entre as palavras de ordem dos movimentos de educação popular e de educação dos trabalhadores” (Kallen, 1996, p. 15).

A partir de sua origem, o conceito de aprendizagem ao longo da vida vem sendo fortalecido nos debates oportunizados pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEAs - especialmente em suas versões IV, V e VI, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, assim como nas ações desencadeadas com a proclamação, no ano de 1996, do “Ano da Educação e da Formação Permanentes”.

Na década de 1980, na realização da CONFINTEA IV ocorrida em Paris – França (1985) – sobre o tema “Aprender é a chave do mundo”, o conceito de aprendizagem ao longo da vida é tomado como referência, ainda que apareça de forma sutil, em trechos contidos no documento final da Conferência. De certo modo, a conservação das compreensões da EJA, como educação permanente, acaba por minimizar a contribuição mais efetiva desse novo conceito no processo de construção da política pública de EJA na época (Ireland, 2003).

Na década seguinte, o conceito de aprendizagem ao longo da vida volta à cena, agora de forma mais definida e com implicações muito importantes para as práticas educativas em âmbito nacional. No ano de 1990, a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien - Tailândia, visando renovar o compromisso mundial de educar todos os

cidadãos do planeta, chama a atenção de todos os países envolvidos na Conferência para a necessidade de priorizar a educação, aumentando os recursos para seu investimento.

Por conseguinte, no ano de 1996, a UNESCO, a partir da publicação do relatório preparado para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, reafirma a importância do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e sugere, em âmbito global, sua efetivação por considerá-lo “uma das chaves de acesso ao Século XXI” (Delors, 1999, p. 12). Com isso, propõe a ampliação das finalidades da educação e a construção de alternativas aos modelos educacionais clássicos, como respostas às capacidades das sociedades aprendentes.

Esse relatório, publicado em forma de livro, elaborado com a contribuição de diversos especialistas e organizado por Jacques Delors, sob o título “Educação um tesouro a descobrir”, elabora algumas concepções norteadoras para a Educação de Jovens e Adultos. Esse texto, dividido em três partes, definidas como Horizontes, Princípios e Orientações, objetiva lançar reflexões sobre os caminhos que as sociedades dos Séculos XX e XXI devem traçar para garantir uma educação de qualidade para a população jovem e a adulta. Detendo-nos sobre as questões postas no quarto capítulo, “Os quatro pilares da educação” evidenciamos que a responsabilidade quanto ao processo de aquisição e aprendizagem dos conhecimentos sistematizados envolve, não somente, os agentes educativos que atuam na escola, mas, o conjunto daqueles que integram a sociedade e comprometem-se com tal feito. Assim, buscando orientar programas e novas políticas pedagógicas, o relatório sugere a incorporação de quatro pilares para a educação do futuro, a saber: “Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e Aprender a ser”.

A partir desse marco, a realização da CONFINTEA V, ocorrida em Hamburgo – Alemanha - no ano de 1997, assume, de forma definitiva, o conceito de Aprendizagem ao Longo da

Vida. A Conferência, diferente das anteriores, contou com uma participação expressiva de diferentes segmentos que atuam na EJA, inclusive da sociedade civil. A Declaração de Hamburgo assume a perspectiva de que Educação de Adultos deve envolver todos os processos de aprendizagem, formal, informal ou não formal, cujos espaços têm dimensões educativas. Na CONFINTEA V, cujo tema foi a aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade, resultaram reflexões que reafirmam que somente o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável (Ireland, 2003).

A CONFINTEA VI realizada no Brasil, em Belém no ano de 2009, possibilitou aos países participantes a retomada dos debates oportunizados pela Conferência de Hamburgo, reafirmando os compromissos assumidos, em sua ocorrência, que não foram devidamente cumpridos, bem como evidenciou a necessidade de se adotarem instrumentos de advocacia para Educação de Adultos.

Nesse sentido, o documento “Marco de Ação de Belém”, ao mesmo tempo em que reconhece a alfabetização como parte inerente do direito à educação, amplia as compreensões da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a partir dos preceitos da Aprendizagem ao Longo da Vida como princípio organizativo das formas de educação nas sociedades do conhecimento (BRASIL, 2010).

O conceito de educação ao longo da vida estabelece aproximações com a ideia de sociedade educativa, para a qual as ocasiões e situações cotidianas, mesmo aquelas não dirigidas, podem constituir momentos de aprendizagem. Assim, embora tenha como contexto de sua gênese as necessidades imperativas do mundo do trabalho, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida amplia o reconhecimento dos saberes adquiridos para além das dimensões da vida profissional e educacional dos sujeitos

aprendentes, abarcando todas as possibilidades de suas vivências educativas que resultem em aprendizagens significativas. Portanto, conceber a aprendizagem ao longo de toda vida é compreender a educação não apenas como instância de acesso ao conhecimento sistematizado, mas como expressão de conteúdos da vida mediados por outras formas de aprendizagem.

Esse conceito, que transcende a perspectiva teórica, vem sendo assumido por diversas experiências educativas, construídas nos espaços ocupados pelos movimentos sociais e populares, por meio de práticas educacionais não escolares e escolares. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo têm avançado, consideravelmente, na adoção de propostas pedagógicas em observância às necessidades educativas e de trabalho dos sujeitos das classes populares. Contudo, pelo que se constata, há pouca incidência dessas práticas na política pública da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Com isso, permanecem distanciadas as perspectivas da alfabetização e da escolarização, que fazem com que permaneçam dificuldades de ordem pedagógica no encaminhamento dos educandos egressos das experiências populares para a rede oficial de ensino.

O estudo do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, em níveis crescentes e atuais, apesar dessas reflexões, apresenta limites e possibilidades. Na análise das práticas e do legado da construção da Educação de Jovens e Adultos, como política pública de estado, constatamos que a aprendizagem ao longo da vida, embora se apresente como um conceito fundamental para o enfrentamento dos desafios inaugurados nesse campo de saber, mediante as demandas do Século XXI, não teve sua efetividade garantida para além de um objeto de estudo e um aporte conceitual.

No Marco de Ação de Belém, o conceito de aprendizagem ao longo da vida é assumido como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de

educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, que é abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 07). Contudo, embora se apresente como um conceito fundamental para o enfrentamento dos desafios inaugurados nesse campo de saber, mediante as demandas do Século XXI, não teve sua efetividade garantida para além de um objeto de estudo e um aporte conceitual.

Nesse sentido, permanecem em aberto, portanto, as possibilidades inerentes à adoção do conceito da Aprendizagem ao Longo da Vida para o reconhecimento dos saberes da prática, elaborados pelos sujeitos aprendentes em suas andanças pelo mundo, constituintes de sua bagagem cultural e, com isso, o estabelecimento de relações mais democráticas entre a sociedade e o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. 258 p.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber Editora, 2000.

BEZERRA, Aída (Org.). *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEZERRA JÚNIOR, Benilton. Os porta-vozes da natureza e a prosa do mundo. In: MARTINS, Karla Patrícia Holanda (Org.). *Profetas da chuva*. Fortaleza: Tempo d'Imagem, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr de 2002, nº19.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante* (Org.). 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *O que é Educação Popular?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. *A Educação Popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. UNESCO. CONFINTEA VI: Marco de Belém. Brasília: MEC/ SECAD / UNESCO, 2010.

CEM. *Travessia – Revista do Migrante: Redes*. Ano XIV. nº 40, maio-agosto, 2001.

_____. *Travessia – Revista do Migrante: Educação*. Ano V, nº 12, Janeiro-Abril, 1992.

_____. *Migrações no Brasil – o peregrinar de um povo sem terra*. São Paulo, CEM/ Paulinas, 1986.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** 9.ed. São Paulo: Cortez ; Brasília. DF: MEC: UNESCO, 2004.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: paz e Terra, 1996.

FROCHTENGARTEN, Fernando. **Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes.** São Paulo: Summus, 2009.

GADOTTI, Moacir. Apresentação. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos.** São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular: utopia Latino-Americana.** São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Gerusa de Mendonça. **A experiência do vazio: significado da educação para migrantes de retorno em Pernambuco.** Recife: FUNDAJ, Editora Massagrana, 1998.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga (Org.). **Paradigma indiciário: diálogo aberto na Educação Popular.** João Pessoa: Universitária/UFPB, 2009.

IRELAND, Timothy Dennis. **De Hamburgo a Bangcoc: a V CONFINTEA revisitada.** São Paulo: USP / Faculdade de Educação, 2003.

KALLEN, D. Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. **Revista Europeia de Formação Profissional.** 2006,8/9, pp.16-22.

MCCOWAN, T. **Education as a human right: principles for a universal entitlement to learning.** London: Bloomsbury, 2013.

MEC/UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, DF: MEC: UNESCO, 2004.

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

PAIVA, Vanilda Pereira (Org.). **Perspectivas e dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

SALES, Ivandro da Costa. **Educação Popular: uma perspectiva, um modo de atuar (alimentando o debate)**. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco de. (Orgs.). **Educação Popular: outros caminhos**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999, p. 111-122.

SILVA, Verônica Pessoa da. **Alfabetização e participação: uma incursão na História do MOBREAL na Paraíba**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001. (Dissertação Mestrado em Educação)

SILVA, Verônica Pessoa da. **A construção do diagnóstico de EJA para a Região Nordeste – Relatório Final**. Salvador: mimeo, 2008.

SILVA, Verônica Pessoa da. **No vai e vem da esperança: um balanço dos processos migratórios a partir dos saberes e dos aprendizados populares no Nordeste brasileiro**. 2013. Tese de Doutorado, UFPB/PPGE.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, vol. 11, nº 32, maio/ago. 2006.

_____. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular. *Currículo sem fronteiras*, v.12, n.1, Jan/Abr de 2012, pp. 185- 198.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos: Resumo Executivo - **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001910/191054por.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2012.

UNESCO. MEC. BRASIL. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: MEC, UNESCO, 2010.

VARGAS, Sônia. Migração, diversidade cultural e Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: *Revista Educação e Realidade*. V. 28, n. 01. Jan-Jul de 2003. pp. 113- 131



Sessão III

**EDUCAÇÃO POPULAR,
DIREITOS HUMANOS, MEMÓRIA E
EXPRESSÕES PEDAGÓGICAS**

A PRÁXIS DE UMA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA DE INSPIRAÇÃO FREIREANA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES A PARTIR DO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Alexandre Magno Tavares da Silva
Maria Eliete Santiago

Este artigo, enquanto uma das temáticas tratadas em nossa pesquisa de pós-doutoramento na Cátedra Paulo Freire/UFPE,¹ tem o objetivo de tecer uma introdução em torno do sentir, pensar e agir da Pedagogia Social Crítica em uma perspectiva freireana.

A Pedagogia Social, enquanto ciência da educação, é um campo preocupado epistemologicamente com a teoria geral da Educação Social. Quando colocamos esta reflexão a nível latino-americano, não podemos deixar de nos atermos à complexidade apresentada pelo contexto e à grande contribuição trazida pela

1 Este artigo faz parte de umas das temáticas tratadas em nosso estágio pós-doutoral na Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal da Paraíba, sob a supervisão da professora Maria Eliete Santiago. O estágio realizado de 2018 a 2019 teve como tema “O sentir, pensar e agir de uma pedagogia social crítica de inspiração freireana: travessias e andarilhagens teórico-metodológicas para a formação de educadoras e educadores em Educação em Direitos Humanos em espaços escolares e não escolares”. Tivemos como objetivo realizar um estudo teórico em torno do sentir, pensar e agir de uma Pedagogia Social Crítica de inspiração freireana, e sua contribuição na formação de trabalhadores e trabalhadoras em educação para o exercício da sistematização de experiências em Educação em Direitos Humanos em espaços escolares e não escolares.

Educação Popular (enquanto um dos fundamentos da pedagogia social crítica latino-americana). Nesse sentido, há um olhar especial para com as *iniciativas socioeducativas moleculares exitosas*². Este olhar, em si, já está em curso. Por isso, podemos perceber que o pensamento pedagógico e social de Paulo Freire é, enquanto práxis, uma das expressões de uma Pedagogia Social Crítica que tenta dar conta das chamadas *iniciativas socioeducativas moleculares exitosas*³. Um Paulo Freire que se revela na recifensidade, nordestinidade, na brasilidade e na latino-americanidade

Recife, cidade minha [...]
Não me entendem se não te entendem [...].
O que penso,
O que digo,
O que escrevo
O que faço
Tudo está marcado por ti.
(Paulo Freire,
Santiago, fev. 1969)

O propósito de *sulear* em Paulo Freire é um caminho de pensar a prática a partir do nosso chão. Por isso gostaria

-
- 2 Este termo, “iniciativas socioeducativas moleculares exitosas”, resgatamos do pensamento social e pedagógico do professor Alder Júlio Ferreira Calado, em suas reflexões em torno das práticas sociais, muitas vezes subterrâneas, mas que estão tecendo possibilidades de um novo sentir, pensar e agir em torno da realidade social.
 - 3 Atualmente, a reflexão em torno dessas iniciativas está tomando uma abordagem a partir de uma visão MICRO. Vejamos a seguinte contribuição vinda do Professor Alder Júlio Ferreira Calado: “Sem ignorar ou subestimar o alcance de grandes acontecimentos, corremos o grave risco de subestimar fatos, gestos, iniciativas, acontecimentos que têm lugar em espaços pouco conhecidos, protagonizados por gente simples, em seu dia a dia [...] trazer à tona a potencialidade revolucionária dos “pequenos” gestos e iniciativas praticados no anonimato do dia a dia, por gente simples, vivendo em lugares pouco conhecidos e realizando coisas maravilhosas” (Calado, 2019).

de apresentar o Paulo Freire que se desvela na nordestinidade, através de uma de suas linhas na carta a Jean Ziegler, na primavera de 1968, no Chile. Na carta ele apresenta o manuscrito da *Pedagogia do Oprimido*. Eis o que diz Paulo Freire: “A Pedagogia do Oprimido encarna a fé profunda que tenho no homem”. No final do mesmo livro que já tinha sido publicado, Paulo Freire continua o mesmo discurso.

... se nada resta destas páginas, algo que pelo menos esperamos que permaneça: é a nossa fé no povo. Nossa fé nas pessoas, na criação de um mundo onde seja menos difícil amar (Freire, P. 1981, 218).

Como pensador da condição humana e do que a educação pode fazer para construir um processo emancipatório, Paulo Freire pensou também numa nova ética, numa nova epistemologia e até numa nova estética, porque nas suas ideias, o conhecimento, a virtude, a liberdade, a solidariedade, a beleza e a vocação humana ao amor e à felicidade foram momentos do mesmo todo. Isto tem a ver com a recifencidade e com a nordestinidade em Paulo Freire. Toda a sua experiência de vida foi forjada em uma realidade particular:

- na América Latina,
- no Brasil,
- no Nordeste brasileiro,
- na cidade do Recife,
- no bairro da Casa Amarela,
- na rua do Encanamento, número 21,
- no quintal da casa dele,
- à sombra da mangueira.

Não é possível às educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (Freire, P., 1993, p. 16).

No Brasil, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, no ano de 1990, passou a ocorrer, nos projetos socio comunitários de atendimento a adolescentes e jovens em situação vulnerabilidade social, uma série de discussões sobre o contexto das experiências de vida desses atores sociais. Qual seja, a preocupação com a dimensão formativa de educandos, educandas, educadores e educadoras.

Esta prática é importante para a identificação e vivência dos fundamentos teóricos e metodológicos de uma Pedagogia Social Crítica de inspiração freireana. A transformação social não é possível sem a prática de uma leitura crítica do mundo; por isso, a contribuição do pensamento social e pedagógico de Paulo Freire foi tão importante na época.

A Teoria do Conhecimento, construída por Paulo Freire, pode ser profundamente entendida se contextualizada onde surgiu: no Nordeste brasileiro, nos anos 1960, onde e quando milhares de pessoas eram analfabetas e viviam na “cultura do silêncio”.

Com relação, como que um brasileiro no exílio, um brasileiro porque profundamente recifense - porque, na verdade, foi a minha recifencidade que me fez pernambucano, a

minha nordestinidade que me fez brasileiro, a minha brasilidade que me fez latino-americano, e a minha latino-americanidade me faz um homem do mundo, porque ninguém é do mundo sem ser primeiro de um lugar qualquer (Freire, P., 2013, p. 82).

O Paulo Freire que se desvela na nordestinidade é um Paulo significativamente impactado por situações de extrema pobreza, alvo de leituras exigentes. O diálogo tido com o educador popular Danilson na ponte “Vitória das Mulheres”, na Ilha de Deus nos mangues de Recife; o drama vivido quando criança no Morro da Saúde na cidade do Jaboatão dos Guararapes; a conversa com os educadores sociais, enfim, em todos os cantos e recantos que fizeram parte das andarilhagens e travessias de Paulo Freire foram espaços de partilha de leituras de mundo em seu sentir, pensar e agir nordestinado. Por esta razão, no tópico a seguir, temos o desafio de refletir de que forma eu percebo, através do meu olhar, sobretudo enquanto educador social e professor universitário, as possibilidades de tecer uma pedagogia social crítica de inspiração freireana.

Para entender a partir de uma perspectiva engajada, comprometida com os outros e com uma causa, torna-se necessário uma andarilhagem pela recifencidade de Paulo Freire; durante o exílio, a sua imensa saudade de Recife, o desejo de voltar para casa cujo gosto era o de resgate do “tempo perdido”.

Paulo carregou a sua recifencidade por todos os lados e a todos os instantes de sua vida [...]. Pensar e agir como Paulo pensou e agiu por toda a sua vida são formas de se pôr no mundo, de comportamentos que só podem ser gerados e fazer parte do patrimônio de pessoas autenticamente recifenses. Assim sua compreensão epistemológica e antropológica não poderia ser tal qual é se Paulo fosse um

homem do sudeste brasileiro [...]. Só quem nasceu na cultura da cidade do Recife, quem viu nascer milhares de homens e de mulheres de “vida Severina”, e de “destino Severina”, pode pensar como Paulo pensou (Freire, A., 2008, p. 353).

O professor Dimas Brasileiro Veras (2013, p. 26) inicia uma interessante discussão em torno de Recife e a formação do sistema Paulo Freire de Educação. Em seu texto, ele destaca que as escolas sem muros de Paulo Freire brotaram de suas vivências pedagógicas nos subúrbios do Recife, especialmente nos bairros de Casa Amarela, Várzea, Poço da Panela e na cidade do Jaboatão dos Guararapes. Assim, destaca o autor:

... as linhas traçadas pelos passos do educador oscilam entre o humil do subúrbio e o erudito da universidade. A relação entre educação popular & magistério superior são traços importantes para compreender as relações de forças que atravessaram a formação do sistema Paulo Freire (Veras, 2013, p. 26).

O autor ainda chama atenção para o fato de que, no início dos anos 60, os movimentos sociais populares desenvolveram o conceito de cultura e educação popular na atmosfera de contestação social. E tanto no Recife como em outras capitais do Nordeste brasileiro o “público-alvo da mobilização educacional eram os mocambeiros”. Assim ele destaca em seu texto:

O desenho geográfico do Recife segmentou e acomodou suas classes sociais de acordo com a escassez de terras não alagadas e planas. Se de fato em meados dos anos 1950 quase 1/6 da população da cidade não possuía ocupação alguma, seus moradores habitavam os quase 70 mil mocambos catalogados pelo Serviço Social Contra o Mocambo [...] Ao criar seu

sistema de educação Paulo Freire buscou amarrar os conteúdos da educação básica aos desafios políticos destes moradores de mocambos e da comunidade universitária na qual trabalhava [...] Por exemplo, o trabalho de alfabetização e conscientização iniciava com a pesquisa do universo vocabular e das palavras geradoras. A pesquisa visava levantar “os vocábulos mais carregados de sentido existencial [...] de maior conteúdo emocional [...] ligados à experiência dos grupos (Veras, 2013, p. 28-29).

A pedagogia social crítica é fruto de uma reflexão que parte não de um falar sobre pedagogias, mas especialmente parte do fazer pedagogias. Fazer pedagogias a partir dos sujeitos e de suas experiências sociais nos campos e nos alagados de ontem e de hoje. Uma pedagogia social, não de cunho assistencialista, mas uma pedagogia que é forjada nas práticas sociais e dentro das quais os sujeitos se revelam em suas ações. Isto nos faz resgatar um pensamento de Paulo Freire nas primeiras páginas da justificativa da Pedagogia do Oprimido.

... desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam, respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (Veras, 2013, p. 28-29).

Esta afirmação de Paulo Freire é, ao nosso ver, uma síntese das várias partilhas que o autor realizou em vida nas

aproximações com os oprimidos e oprimidas. É o fruto do pensar as práticas das experiências vividas pelo povo, bem como das reflexões feitas por este povo diante de suas vidas. Por isso a sua imensa saudade de Recife, pois cada canto que chama a sua atenção faz parte de um vitral que dá sentido ao seu pensamento pedagógico e social, mediados pelo exercício do Diálogo. Este Diálogo que é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo.

Aí vem um grande desafio para Paulo Freire. Permitam-me dizer que, estando ele engajado na causa dos oprimidos e oprimidas e sendo estas vítimas de uma cultura do silêncio⁴, foi um grande desafio para Paulo Freire pensar em uma educação dialógica e ao mesmo tempo tecer de forma coletiva possibilidades para a construção de um processo emancipatório e libertador.

Nesse sentido refletir em torno do sentir, pensar e agir uma pedagogia social crítica de inspiração freireana requer de educadores e educadoras um debruçar-se em torno da cotidianidade dos oprimidos.

O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos, nada pode escapar à curiosidade dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (Freire, P., 1993, p. 16)

Requer um debruçar-se em torno do conceber a educação enquanto uma prática autodeterminada pelos sujeitos sociais em suas experiências de organização comunitária (CEBs,

4 Situação na qual homens e mulheres são impedidos de dizer a sua palavra. “... sujeitos que se encontram silenciados, impedidos de expressar seus pensamentos e afirmar suas verdades, enfim, negados em seu direito de agir e de serem autênticos (Osowski, 2008, p. 110).

Movimentos Sociais, Projetos Educativos sociocomunitários etc.), isto é, Educação Popular. Balizada nos fundamentos filosófico-ideológicos de abordagem crítica, a Pedagogia Social, no Brasil, encontra na tradição latino-americana de Educação Popular suas bases teóricas principais. Por isso o pensamento em torno de uma Pedagogia Social Crítica de inspiração freireana; por isso a pertinência no tecer diálogos entre a Pedagogia Social e a Educação Popular, na tentativa de explicitar interfaces e contribuições para o entendimento, enfrentamento e superação dos tensionamentos existentes no processo de atendimento aos adolescentes, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, educação em periferias urbanas, nos campos, nos alagados etc.

A Educação Popular, em seu processo histórico, tem se interessado pela compreensão de como as pessoas se organizam para produzir e viver as experiências criadoras de conhecimento, como citou Paulo Freire anteriormente. Há uma preocupação da Educação Popular pelo tecimento de estratégias de educação, que incentivam a participação (a partir dos saberes populares), como um meio de promoção da cidadania, compreendida em suas dimensões crítica e ativa. Diante disso a Educação Popular vem fazendo da margem o seu lugar preferencial.

Em 2011, Danilo Streck e Karine Santos lançaram uma discussão em torno da seguinte questão: como a concepção de pedagogia social pode contribuir para superar a rigidez e o formalismo da instituição escolar no sentido de acolher o aluno adolescente, jovens e adultos desde suas realidades? O que a reflexão sobre o “social” e o “popular” pode aportar à Educação de adolescentes, jovens e adultos que estão inseridos em situação de risco e vulnerabilidade pessoal e social? (Streck; Santos, 2011, p. 20).

A complexidade social traz exigências que desafiam as práticas educativas sob o ponto de vista do enfrentamento das desigualdades

e dos sofrimentos por ela infligidos à população. A Pedagogia Social pode ser inserida nessa discussão para contribuir para a elaboração de suportes teóricos e metodológicos de intervenção no campo da educação geral e, especialmente, no campo da Educação de Jovens e Adultos (Streck; Santos, 2011, p. 20).

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES JUNTO AOS BALIZAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA

De que se fala quando se fala de Pedagogia Social, sobretudo de inspiração freireana? A que se dedicam as pessoas que dizem se dedicar à Pedagogia Social? De que trata a produção científica neste campo de saber? Que coisas estudam os estudantes de disciplinas ou cursos chamados Pedagogia Social? Ou Educação Social?

A questão que nós iremos colocar não é tanto o que é a Pedagogia Social; mas o que chamamos – a que se está chamando atualmente – Pedagogia Social. O presente tópico, cujo tema versa sobre os balizamentos epistemológicos da Pedagogia Social, quer ser uma exposição em torno da tessitura deste campo do saber. Campo este que vem sendo tecido durante décadas, a várias mãos, por diversos atores sociais, com diferentes concepções, conteúdos,⁵ enquanto uma Ciência da Educação e uma disciplina.

Por sua amplitude, falar sobre esses balizamentos nos leva inicialmente a estabelecer alguns critérios que fazem parte do contexto, no qual estaremos situando nossa fala sobre os

5 Os conteúdos de uma pedagogia social variarão com o projeto de homem e de sociedade ao qual se ordenará. Conf. Charlot, 1986, p. 304.

balizamentos epistemológicos da Pedagogia Social⁶. Tal necessidade advém do fato de que os balizamentos epistemológicos em torno da Pedagogia Social são frutos de diversas concepções de Ser Humano, Mundo e Sociedade. Por isso a necessidade de pensá-los dentro de um contexto sociopolítico-econômico-cultural e educativo.

Nosso interesse pela Pedagogia Social surgiu da necessidade da busca pelo entendimento dos processos educativos e sociais vivenciados dentro dos chamados projetos socio comunitários de atendimento a crianças, adolescentes e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social, sobretudo entre os anos de 1982 a 1996, possibilitando a construção de balizamentos teórico-metodológicos para o enfrentamento da realidade, tomando os educandos e educandas enquanto sujeitos sociais.

Ao longo desta reflexão vivencial em projetos socio comunitários e no espaço acadêmico, fomos delineando certos conceitos e categorias, que aos poucos nos ajudaram na aproximação junto à Pedagogia Social e que hoje nos servem de guias de um ação educativa no campo da pedagogia social⁷.

A pedagogia social exige um processo permanente de teorização sobre a prática, para o avanço histórico do movimento popular no qual se insere. A criação e recriação dos fundamentos metodológicos favorece a formação

6 Um dos primeiros autores que com suas reflexões veio a contribuir para os primeiros passos da Pedagogia Social enquanto Ciência é Paul Natorp que, em seu livro sobre os fundamentos epistemológicos da Pedagogia Social (Pedagogia social - teoria da educação da vontade baseada na comunidade), expõe o seguinte pensamento: “*Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft*” – “O ser humano só se torna ser humano através da comunidade humana” (Natorp, 1899).

7 Entre os conceitos e categorias podemos destacar: emancipação, sistematização, humanização, sujeito histórico, participação, educação popular, educação social etc.

sólida e consistente da postura do educador social, principalmente transformando-o em um agente multiplicador, ou seja, formador de formadores, na prática social, junto aos setores populares. Os momentos de reflexão e de sistematização coletiva favorecem o crescimento, a autonomia e a independência dos educadores sociais, bem como a autocrítica e a auto-revisão constante de seu processo como agente de mudança, também do grupo com o qual partilha sua ação educativa (Graciani, M. 2014, p. 43).

Durante a pesquisa de doutorado, havíamos realizado um pequeno esboço em torno do *curiar em Pedagogia Social*, enquanto campo de saber, que estava sendo em mim concebido pela experiência com as crianças, adolescentes e jovens no estado de Pernambuco. Nesse esboço estava sendo colocado no papel o desejo de alargar a discussão da ação educativa para além dos muros da escola. Muitas vezes aos olhos das ciências da educação, nos anos 80 e parte dos anos 90, os espaços não escolares ainda se encontravam invisíveis, para o sistema educacional, enquanto vivências de um processo educativo emancipatório e libertador. Por isso a minha andarilhagem pelo PPGE/UFPB, entre os anos de 1992 e 1995, foram de significativa importância no romper a cultura do silêncio dos projetos socio comunitários.

No esboço tentávamos conectar a Pedagogia Social, com seus balizamentos nas ideias e práticas da Educação Popular e nas manifestações culturais do povo. Esses balizamentos iniciais se encontravam na discussão do *fazer como aprender*. O fazer como aprender nos leva para uma discussão que tem tomado o palco das ciências da educação nos últimos anos, qual seja os processos educativos embarcados no fazer artesanal (Alvares,

2019)⁸. Por conta disso o Movimento de Cultura Popular em Pernambuco, no início dos anos 60, para o qual o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o ser humano.

A singularidade de cada povo, expressa por meio de sua produção artística, exhibe tanto os signos que o identificam quanto os que o distinguem. [...] fazer bordados, cestos e potes é atividade universal, mas não são universais as maneiras do fazer, nem o material com que se faz e nem as formas ou os padrões utilizados para fazê-los. As particularidades do fazer e do ensinar a fazer, as ferramentas, as propriedades constitutivas dos materiais utilizados, as distinções de estilo são aspectos que conferem marcas de identidade às peças, aos autores e às suas culturas. [...] os saberes desses artesãos possuem uma concretude, originam-se nas práticas sociais, no trabalho e nas atividades diárias. Constituem saberes da pele, dos ossos e músculos, dos sentidos, da mente. Enfatizamos aqui a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isto porque a natureza da sabedoria artesanal não advém da ação exclusiva do intelecto, mas

8 No vasto território latino-americano, desde a conquista até os dias atuais, uma grande diversidade de culturas se espalhou originando uma realidade de amplitude simbólica multifacetada, rica em expressões artísticas, transmitidas especialmente pela tradição oral. Dessas manifestações, destacamos o artesanato como atividade portadora de valores que marcam e distinguem traços identitários nas sociedades tradicionais, em que desempenha um importante papel de coesão no tecido social. [...] O artesanato comumente praticado nos pequenos povoados consagra a partilha de conhecimentos entre as gerações, a atividade manual fortalece as relações sociais, engendrando princípios de solidariedade. Do esteio na família, da cooperação na vizinhança ao pertencimento à comunidade como um todo, a constituição da vida é tecida nas práticas do fazer artesanal.

ocorre como um acontecimento da corporeidade (Alvares, S. 2019, p. 10).

Os balizamentos não teriam significado sem os localizarmos dentro de um contexto: o das produções culturais dentro de situações de pobreza e desigualdade social, dos sujeitos e as experiências sociais nele envolvidas, do quadro específico da região nordestina, da luta protagonizada pelos movimentos sociais populares.

Neste quadro, questionávamos em torno do papel da educação. E foi nesse momento de impasse que a Pedagogia Social foi colocada, de pensar as experiências das práticas sociais e culturais como possibilidade de tecer leituras críticas diante do mundo.

Nesse sentido a construção deste campo de saberes (Pedagogia Social), tem a ver com a necessidade de exercitar a sistematização das práticas educativas (pensar a prática como base na sistematização de experiência)⁹. Ou seja, aprender a sistematizar a Educação Social (enquanto prática da Pedagogia Social) vivenciada nas suas interfaces.

Portanto, tratamos a Pedagogia Social enquanto uma ciência da educação, cujo interesse central é a problematização de um processo educativo, que ao procurar tomar crianças, adolescentes e jovens enquanto sujeitos sociais, vai também tomando a educação enquanto um ato político e cultural, que desvela e instiga ao compromisso, sobretudo de educadoras e educadores populares para a caracterização, investigação, debate e enfrentamento junto às problemáticas e desigualdades sociais, bem como dos processos de exclusão social, que envolvem os meninos e meninas de rua da nossa região. Portanto, consideramos que uma Pedagogia Social deve, portanto, ordenar-se a um projeto de sociedade.

9 Podemos aqui apontar autores e autoras que tratam da questão da sistematização, no diálogo com a pedagogia crítica, a educação popular e o pensamento pedagógico e social de Paulo Freire. Por isso citamos: Falkembach, 1995, 2008.

Existem, no seio da realidade pedagógica atual, fenômenos educativos que preparam tal pedagogia. Entretanto, numa sociedade onde reina a dominação de classe, uma pedagogia social só pode ser um instrumento de luta (...) a pedagogia social é uma pedagogia socialista (Charlot, 1986, p. 308).

Ao marcarmos esta afirmação, estamos apontando que a Pedagogia Social se fundamenta no ponto de vista das educandas, educandos, educadoras e educadores sociais, por meio de suas representações ou categorias de pensamento, de seus comportamentos, atitudes na cotidianidade social.

Como um dos fundamentos da Pedagogia Social é o ponto de vista e a experiência social do outro, ela, sobretudo no Brasil, vem tomando o pensamento social e pedagógico, como apontamos acima, de Paulo Freire, como um de seus balizamentos teórico-metodológicos mais significativos. Entretanto, vale fazer uma observação: ao pensarmos a Pedagogia Social no pensamento pedagógico e social de Paulo Freire, no diálogo também com a Educação Popular, esta possui uma significativa marca, a Pedagogia Social Crítica. Quando isto ocorre, pesquisadores, sobretudo de matriz freireana, aproximam a Pedagogia Social de algumas das categorias freireanas, entre elas a do inédito viável.

A Pedagogia Social seria enfim um inédito viável, um acreditar em um outro possível processo educativo que na verdade já ocorre nas margens, nas diversas periferias. (...) A Pedagogia Social hoje seria então um inédito viável pelo que devemos lutar, pois não há nada definitivo nem acabado, por isso o sonho ainda é possível, mas somente no que se dá na coletividade, na relação com o outro (Paiva, J. 2010,p. 6).

Como destacamos acima, o contexto no qual a Pedagogia Social surge está relacionado às problemáticas sociais, que emergiram e se agravaram sobretudo a partir da industrialização, na metade do século XIX, especialmente na Alemanha, que motivou tal sistematização da Pedagogia Social como ciência da educação bem como disciplina. No Brasil a Pedagogia Social surge com ênfase no existencialismo das políticas públicas, a partir das quais a sociedade civil começa a entrar nos debates realizados, mesmo que restritamente, assumindo responsabilidades nos projetos sociais direcionados a crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Entendemos a Pedagogia Social também enquanto um projeto de sociedade, no qual todos os espaços e todas as relações sejam, essencialmente, pedagógicas, possibilitando a construção do educando e da educanda enquanto sujeitos sociais e protagonistas¹⁰.

A emergência da Pedagogia Social¹¹ é datada no século XIX e sua consolidação ao longo do século XX, na Alemanha (berço da Pedagogia Social), tanto no sentido de elaboração das terminologias e sua fundamentação, como também na organização e reconhecimento social¹².

10 Esta discussão esteve presente nas publicações do Instituto Brasileiro de Pedagogia Social, coordenado pelo professor já falecido, Antônio Carlos Gomes da Costa, o qual tive o prazer de conhecer em finais dos anos 80, quando da minha participação em um curso de extensão para educadores sociais, promovido pela Pastoral do Menor da Arquidiocese de São Paulo, com o apoio da coordenação do curso de pedagogia da PUC de São Paulo. Este instituto lançou a coleção Pedagogia Social

11 Tomada em seu início como ciência das humanidades e do social (Caride, 2005).

12 Por isso a nossa preocupação de trazer no primeiro capítulo a discussão em torno dos estudos freireanos na Alemanha. Esses estudos estão tendo mais ênfase na área do trabalho social. Nesta o pensamento freireano tem tido uma significativa inspiração. Podemos citar o caso de uma reunião ocorrida em 19 de maio de 2017, na faculdade evangélica de Dresden, cujo tema versou

A pedagogia social nasce com o surgimento da sociedade urbano-industrial, no sentido de que esse processo de industrialização da sociedade provocou um acúmulo de problemas que atingiu grupos humanos. Ela é empapada por uma multiplicidade de contribuições teórico-metodológicas, sobretudo por estar preocupada com a educabilidade do ser humano em sua experiência sociopolítica e cultural.

Atualmente, uma das importantes discussões que estão sendo feitas na Alemanha no campo da Pedagogia Social Crítica é justamente a sua conexão ao conceito de “*Lebensweltliche Orientierung*” – “Orientação para o mundo da vida”. A área que, de uma certa forma, tem aproximação com a perspectiva freireana foi a do Trabalho Social e da Pedagogia Social. Naquela época, havia duas correntes principais, que tentavam ir além da tradicional orientação filosófica da pedagogia social e que trouxeram uma compreensão crítica ao papel da educação na sociedade. O movimento social de juventude nos finais dos anos 60 impactou significativamente nesta concepção.

Por um lado, os autores da linha crítica da pedagogia social, entre eles Hans Thiersch, estavam lendo o trabalho de pedagogos críticos que eram influentes naquela época, e suas ideias emolduraram muitos dos debates sobre educação e sociedade. Entre esses autores estava Paulo Freire.

In this context, the lifeworld orientation was very important because it argued that we need to start with the problems and the needs of the

sobre alfabetização e pedagogia da rua (Lernort Strasse – *Alphabetisierung und Strassenpädagogik als inklusive Bildungsansatz für die Sozialraumarbeit* - Aprendizagem na rua - alfabetização e pedagogia de rua como uma abordagem educacional inclusiva para o trabalho no espaço social). Nesta reunião destacamos sobretudo a fala do Prof. Dr. Dieter Wolfer com o tema “*Paulo Freire: Urvater der verstehenden, befreienden und Strassenpädagogik*” - Pai da compreensão, da libertação e da pedagogia de rua).

people and their own interpretation of their situation in their own situation. We were influenced by people like Siegfried Bernfeld, Ivan Illich and Paulo Freire, and by theories about everyday life like the ones proposed by Erving Goffman, Alfred Schütz, Berger and Luckmann, Habermas and Kosik. - Neste contexto, a orientação para o mundo da vida foi muito importante porque argumentou que precisamos começar com os problemas e as necessidades das pessoas e sua própria interpretação da sua situação na sua própria situação. Fomos influenciados por pessoas como Siegfried Bernfeld, Ivan Illich e Paulo Freire, e por teorias sobre a vida cotidiana como as propostas por Erving Goffman, Alfred Schütz, Berger e Luckmann, Habermas e Kosik (Schurensky, 2014).

O foco principal desta reflexão é o entendimento dos problemas sociais e não “colonizá-los”, e que é necessário mergulhar nos lugares onde os problemas sociais ocorrem, nas realidades complexas; em suma, os educadores e educadoras sociais, professores e professoras devem mergulhar nas realidades complexas da vida, das preocupações e das redes de relacionamento das pessoas, sobretudo nas iniciativas moleculares exitosas, como destaca Alder Júlio Ferreira Calado.

Nesse sentido, a Pedagogia Social Crítica é exigida a ver a sociedade de baixo para cima, a partir dos problemas que nossa sociedade produz, e tem um papel específico de insistir em fazer a ponte entre a visão utópica fundada nos direitos humanos (de perspectiva freireana) e a realidade.

De acordo com Hans Thiersch, o papel da Pedagogia Social Crítica é alimentar mais autonomia, mais autodeterminação e mais organização entre as pessoas marginalizadas. Por esta razão, a questão da participação é fundamental na Pedagogia Social Crítica (Hans Thiersch, 2014).

Na construção de um projeto de Pedagogia Social Latino-Americana, a contribuição de Paulo Freire como um importante pensador da Pedagogia Social é fundamental, pois o mesmo recomendou aos educadores brasileiros: “Escrevam pedagogias e não sobre pedagogias”, incitando-os a desenvolver métodos e técnicas adequadas para lidar com a diversidade da população brasileira e de suas experiências. Sendo uma referência quanto ao aspecto teórico da pedagogia social latino-americana, podemos encontrar alguns autores e autoras que contribuem com suas reflexões no constructo de uma pedagogia social latino-americana. Entre eles podemos citar: Cabanas, 1997; Carrera; Molina, 2006; Caride, 2005; Mollenhauer, 1999; Natorp, 1999; Romans; Petrus; Trilla, 2003; Trilla, 1993; Perez Serrano, 2004; Silva, 2009.

A Pedagogia Social no Brasil, com sua base teórico-metodológica ainda em construção (mas com forte inspiração na Educação Popular), é necessária para dar conta dos novos paradigmas instituídos para atender a demandas e necessidades dos novos sujeitos sociais trazidos à luz pelas transformações sociais ocorridas após a democratização do país e inscritos na Constituição Federal de 1988, tais como a população indígena, os remanescentes quilombolas, a população rural, a mulher, a criança e o adolescente, o idoso, o apenado, a população de rua e os portadores de necessidades educativas especiais, entre outros.

Escrever sobre a possibilidade de uma Pedagogia Social Crítica de inspiração freireana nos leva inicialmente a destacar o nosso *ponto*, não tanto de partida, mas o percurso de uma *andarilhagem e travessia*, e os momentos que possibilitaram o dar-se conta dos *cacos* em pensamentos e experiências sociais, nas quais me envolvi e me movimentei; o trabalho epistemológico artesanal dando condições à tessitura do vitral, o qual nomeio enquanto Pedagogia Social Crítica de inspiração freireana.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Sonia Carbonell. A pedagogia artesã como práxis educativa em culturas populares tradicionais. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e186330, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100530&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2020.

CABANAS, J. M. Q. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio (org.). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1997. p. 67-91.

CALADO, Alder Julio. A força Revolucionária dos gestos e iniciativas moleculares. Disponível em: <http://textosdealdercalado.blogspot.com/2018/12/a-forca-revolucionaria-dos-gestos-e.html?q=PAULO+FREIRE&view=magazine>. Acesso em: 10 set. 2019.

CARIDE, José Antônio. *Las fronteras de La pedagogia social*. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa, 2005.

CARRERAS, J. S.; MOLINA, J. G. *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica – realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro, 1986.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Sistematização em Educação Popular: Uma História, Um Debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2008. Caxambu/MG. *Anais 30ª reunião da ANPED*, Caxambu, 2008.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Sistematização... juntando cacos, construindo vitrais. *Cadernos UNIJUÍ*, Ijuí, UNIJUÍ, 1995. (Série Educação 23).

FREIRE, Ana Maria Araújo. Recife. *In*: STRECK, Danilo (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 5ª. Edição. São Paulo: Cortez Editora, 1993

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GRACIANI, Maria Stela Santos – *Pedagogia Social* / Maria Stela Santos Graciani – 1ª Ed. – São Paulo: Cortez. 2014

MOLLENHAUER, K. Instituciones de pedagogía social. *In*: CABANAS, J. M. Quintana. *Textos clásicos de pedagogia social*. Valencia: Nau Llibres, 1999. p. 109-136.

NATORP, P. Pedagogia social. *In*: CABANAS, J. M. Quintana. *Textos clásicos de pedagogia social*. Valencia: Nau Llibres, 1999. p. 109-136.

NATORP, Paul. *Sozialpädagogik – theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart, 1899.

OSOWSKI, Cecilia Irene. Cultura do Silêncio. *In*: STRECK, Danilo (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, Jacyara Silva de. Epistemologia da educação social de rua. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3., 2010, São Paulo. **Anais...** Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES), São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=MSCo00000092010000100015&lng=es&nrm=abn. Acesso em: 20 jun. 2019.

PÉREZ SERRANO, G. **Pedagogía social educación social: construcción científica e intervención práctica**. Madrid: Narcea, 2004.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos – teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortês, 2001.

SCHURENSKY, Daniel. Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. **International Journal of Social Pedagogy**, v. 3, p. 4-14, 2014. Disponível em: [10.14324/111.444.ijsp](https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp). Acesso em: 20/9/2022.

SILVA, R. **O direito à educação sob a perspectiva da pedagogia social**. Livre Docência. São Paulo: USP, 2009.

STRECK, Danilo; SANTOS, Karine. Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e a Educação Popular. **Eccos Revista Científica**, n. 25, enero-junio 2011.

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel, 1993.

VERAS, Dimas Brasileiro. Aonde dorme o cão sem plumas: o Recife e a formação do sistema Paulo Freire de Educação. *In*: SANTIAGO, Eliete; NETO, José Batista. **Paulo Freire e a educação libertadora: memórias e atualidades**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: USO DE CARTAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS

Fernanda dos Santos Paulo

O texto emerge do trabalho de formação político-pedagógica realizado na Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), em parceria com outros Movimentos Populares (Movimento de Educação Popular, Fóruns de Educadores Sociais, Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe etc.) e com instituições públicas de formação (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Instituto Federal do Rio Grande do Sul: *campus* Restinga, Canoas e Alvorada).

Os cursos destinados a educadores/as sociais brasileiros, na perspectiva da Educação Popular freiriana, são realizados mediante as ações do Grupo de Estudos e Pesquisa: *Paulo Freire e Educação Popular*, coordenado pela AEPPA e um Grupo de Trabalho constituído por educadores/as populares. O primeiro curso demandado pela AEPPA se iniciou em 2010, com a parceria do Instituto Social Brava Gente (Paulo; Sperotto, 2018). De lá para cá, são oferecidos cursos anualmente.

Dessa forma, neste artigo, discutirei sobre as Cartas Pedagógicas, que são um dos instrumentos pedagógicos utilizados pelos educadores/as da AEPPA no eixo “Educação Popular e Direitos Humanos”. O uso de Cartas Pedagógicas como instrumento de registro, de ensino-aprendizagem, reflexão, avaliação e pesquisas participativas.

Inspirados por Camini (2012), com suas experiências de uso de Cartas Pedagógicas em movimentos sociais, por Freitas (2021), com Cartas Pedagógicas como proposta de ensino-aprendizagem, e por Paulo (2018), que trabalha com Cartas Pedagógicas como instrumento de pesquisas participativas com base na Educação Popular, integramos as Cartas Pedagógicas como um dos instrumentos didáticos nos cursos de Educação Popular da AEPPA.

A história dos Direitos Humanos no Brasil indica um percurso marcado por processos de exclusão social e de invisibilidades das comunidades periféricas, das pessoas pobres e de profissionais que trabalham na defesa e garantia dos Direitos Humanos. Nesse sentido, a Educação Popular e a Educação em Direitos Humanos, no cenário nacional, é mais visibilizada em contextos de trabalhos realizados por instituições e trabalhadores comprometidos com a emancipação humana. O processo de negação e invisibilidade desses sujeitos históricos rompe com o pressuposto da “ética universal do ser humano” (Freire, 1996), que perpassa pela acepção de Direitos Humanos com base na Educação Popular libertadora.

A AEPPA é oriunda de um movimento de educadores/as populares, organizado na cidade de Porto Alegre, em 1996; no ano de 2000, organizou-se como associação, “visando reivindicar processos de formação inicial e permanente para educadores/as, na perspectiva da Educação Popular” (Paulo, 2022b, p. 57). Os/as educadores/as populares, participantes da AEPPA, atuam em contextos escolares e não escolares institucionalizados, e, alguns são lideranças de organizações e movimentos populares.

Os/as educadores/as populares, assim considerados, são militantes da Educação Popular crítica, e a utilizam como pressuposto de suas práticas educativas. Sendo assim, ser educador/a popular não é sinônimo de profissão, e sim de opção política em detrimento da diversidade de projetos em disputas no campo da

educação (sentido amplo) e de projeto societário. Muitos educadores/as sociais (profissão) se consideram, também, educadores/as populares.

Desde 1996, a AEPPA reivindica cursos de graduação, com ênfase na Educação Popular, para educadores/as que atuam na rede conveniada com a prefeitura de Porto Alegre (RS), as quais são executadas pelas Organizações Não Governamentais (ONGs).

A partir de 2000, a AEPPA passou a desenvolver ações educativas, com processos de formação política, destinadas a educadores/as populares que atuam em âmbito escolar e não escolar; posteriormente, iniciou a organização de cursos para educadores/as populares, buscando trabalhar conceitos e metodologias, que coloquem os sujeitos das periferias como sujeito de direitos na sociedade brasileira. Diante desta opção política/metodológica, a AEPPA optou pela experiência de fazer aula com Cartas Pedagógicas (Freitas, 2021; Paulo; Paloschi, 2022) nos cursos de extensão para educadores/as sociais. Nesse sentido, a AEPPA trabalha com as Cartas Pedagógicas no contexto das metodologias da Educação Popular.

No ano de 2014, a AEPPA realizou várias reuniões para estudar e dialogar sobre a Política Nacional de Educação Popular (PNEP), as políticas sociais e suas relações com os/as educadores/as populares e com os Direitos Humanos. O Marco de Referência da Educação Popular (Brasil, 2014) para as Políticas Públicas é um dos documentos trabalhados nos cursos promovidos pela AEPPA, o qual parte dos princípios da Educação Popular freiriana, dentre eles: diálogo, participação popular, poder popular, solidariedade, justiça política, justiça educacional, justiça socioambiental, avaliação participativa, democracia popular, sistematização de saberes e práticas emancipatórias, conhecimento crítico e transformação da realidade.

TRAJETÓRIA DOS CURSOS DA AEPPA PARA EDUCADORES SOCIAIS

Os/as educadores/as sociais trabalham no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, Acolhimento Institucional, em Abordagem de Rua, nos Centros Populares, em Medidas Socioeducativas em meio aberto, e outras políticas, programas e projetos ligados a juventudes. Esses contextos educativos, denominamos como Educação não Escolar Institucionalizada (Paulo, 2020). E seus profissionais trabalham com políticas intersetoriais.

Em 2009, realizamos as iniciativas de construção de cursos para educadores/as sociais, já localizando o/a educador/a social como profissional do campo da educação não escolar (Paulo, 2013, 2019, 2020a, b, 2021, 2022a, b; Paulo; Nachtigall, 2019; Paulo; Tessaro, 2020; Paulo; Silva, 2021, Paulo; Trevisan, 2022). Em 2010, formamos a primeira turma (Sperotto; Paulo, 2018). “As coordenadoras dos primeiros cursos foram: Merli Leal Silva e Neila Sperotto. Em 2012, as pedagogas Evelin de Oliveira Haslinger e Fernanda dos Santos Paulo (AEPPA) se somaram ao grupo de coordenação” (Sperotto; Paulo, 2018, p. 6). Atualmente, temos um grupo de coordenação entre AEPPA e instituições de educação pública parceiras.

Os primeiros cursos foram organizados em 4 módulos, como segue na figura abaixo:

Quadro 1 - Grade curricular

| MÓDULO I | MÓDULO II | MÓDULO III | MÓDULO IV |
|--|---|--|---|
| Fundamentos de Educação Popular- SEMINÁRIO PEDAGOGIA FREIREANA | Intervenção socioeducativa à educação popular: prática de liberdade e autonomia (Paulo Freire) | Educador Social: perfil e demandas profissionais | Práticas de Educação não escolar e projetos pedagógicos alternativos |
| Este componente curricular abordará os fundamentos da epistemologia freiriana, como práxis (ação e reflexão) nas práticas da educação não escolar. | Este componente curricular abordará as interventivas do educador social nos ambientes educativos não escolar. Trabalha os movimentos sociais e as políticas públicas. Contextualiza a Política pública de assistência social: princípios, diretrizes e objetivos. Assistência Social e as proteções afiançadas: proteção social básica e proteção social especial. O conceito de organização do sistema único de assistência social (SUAS). A integração com o Sistema de Garantia de Direitos. Rede de atendimento e outras legislações. | Este componente curricular aborda a identidade do educador social, seu papel como agente transformador, sua missão, valores e função social, pedagógica e educativa. Aborda os conceitos relativos ao papel social e controle social na família, grupos e instituições. Formação e avaliação de atitudes, estereótipos e preconceitos. | Este componente curricular abordará as formas do fazer educação não escolar na perspectiva da educação popular, através de estudos de caso e relatos de experiências pedagógicas inovadoras e produtivas para a reinvenção do ensinar e aprender. Investigação e intervenção em questões sociais. |

Fonte: Sperotto; Paulo (2018).

Em 2010 e 2011, fizemos um levantamento de educadores sociais sem formação, e, em 2012, enviamos um ofício com a lista de educadores, contendo nível de escolaridade e instituições em que trabalhavam. Entregamos esse levantamento, juntamente com um ofício documentado para a FAGED/UFRGS (foto abaixo), cuja demanda era a construção de um curso de Pedagogia Social na perspectiva da Educação Popular.

Figura 1 - Entrega de documento ao diretor da FACED/UFRGS, 2012



Fonte: Paulo (2013).

Em junho de 2012, o Instituto de Estudos Jurídicos de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (IDHES), a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), o Instituto Brava Gente, o Conselho de Educação de Adultos na América Latina (CEAAL), o Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP) e outras instituições organizaram o Seminário Direitos Humanos e Educação Popular: uma proposta de transformação social¹, juntamente com a Comissão de Defesa do Consumidor, Direitos Humanos e Segurança Urbana (Cedecondh). Nessa proposta, os/as estudantes do curso de educadores/as sociais na perspectiva da Educação Popular participaram da atividade que contemplava palestra e oficinas, contabilizando como prática de estudo.

De 2015 em diante, iniciamos um diálogo com os Institutos Federais, mas, por conta da ausência de um curso específico para

1 Maiores informações podem ser localizadas em <https://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/seminario-sobre-educacao-popular-lota-auditorio-ana-terra>

educadores sociais no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), não foi possível avançar com a demanda de graduação específica.

Em 2018, realizamos um curso de Extensão no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *campus* Restinga. Como resultado do curso, publicamos um livro intitulado: Registros de experiências de Educação Popular: *histórias e memórias de educadoras/es populares e educadoras/as sociais*. Em 2021, reunimos para a construção de uma Proposta de Ação de Extensão denominada “Paulo Freire e Educação Popular: contextos educativos escolares e não escolares”. No mesmo ano, realizamos a VI edição do curso de educadores sociais na perspectiva da Educação Popular, coordenado pela AEPPA.

Em 2022, comemoramos 12 anos de oferta de curso de educadores/as sociais com um curso oferecido juntamente com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *campus* Canoas, contemplando educadores sociais de todo o território brasileiro e com demanda internacional. Também formalizamos o Grupo de Trabalho no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *campus* Alvorada, para a construção do curso tecnólogo em Educação Social, pois, nesse ano, esse curso foi contemplado no CNCST. O curso foi demandado pela AEPPA, e reúne outras instituições na construção do seu projeto, tais como: o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Alvorada (SIMA) e outros *campi* dos Institutos Federais.

Os cursos são gratuitos e acontecem uma vez por ano; inicialmente, eram presenciais, mas, com a pandemia pelo coronavírus (Covid-19), começaram a ser virtuais (remotos), com uso das plataformas *Google Meet* e *Zoom*, que foram as ferramentas de videoconferência mais utilizadas nesse período. Com isso, a AEPPA acolheu inscrições de educadores/as de outros estados do Brasil. As professoras são educadoras populares, com experiências na Educação Não Escolar, integrantes da AEPPA e das

instituições parceiras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *campi* Restinga, Canoas, Rolante e Alvorada, entre outras.

EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS

A Política Nacional de Educação Popular (Brasil, 2014) e suas articulações com o debate das políticas sociais em curso foram um avanço para as relações entre Estado e sociedade civil, bem como nos diálogos entre o instituído e o instituinte. As interfaces entre os movimentos instituintes, demandados por diferentes setores da sociedade, e Estado, com os seus diferentes programas e políticas de educação já instituídos, consiste na materialização de alguns dos princípios da Educação Popular: diálogo, participação popular, poder popular e democracia popular.

Neste documento, encontramos aportes e questões centrais colocadas pela Educação Popular, que oferecem elementos para uma profunda crítica à cultura pedagógica brasileira, ainda arcaica, por práticas educativas instrumentais. A Educação Popular crítica requer a reinvenção dos espaços educativos escolares e não escolares - enquanto lugares de formação ético-política, de diálogos e partilha de saberes. Dessa forma, as Cartas Pedagógicas podem servir como movimento de registro, avaliação, ensino-aprendizagens, reflexão e de partilha de experiências educativas em Direitos Humanos.

Candau (2007) situa que experiências de educação em Direitos Humanos são algo recente na América Latina, e, no caso do Brasil, iniciaram-se ao longo da década de 1980, sobretudo em virtude do processo de redemocratização. Em 1996, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos, inserindo ações de educação e cidadania, como base para uma cultura de Direitos Humanos.

Somente com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2003), o Estado passou a criar estratégias de implementação dessa política, entre elas: editais públicos de fomento à produção de materiais educativos (formais e não formais) e apoio à pesquisa e à extensão na educação superior. Esse plano denomina algumas práticas educativas de educação não formal:

Os espaços das atividades de **educação não formal** distribuem-se em inúmeras dimensões, incluindo desde as ações das **comunidades**, dos **movimentos** e **organizações sociais**, **políticas** e **não governamentais** até as do **setor da educação e da cultura**. Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em **educação popular** e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central (BRASIL, 2007, p. 43. Grifos meus).

À vista disso, um apontamento inicial merece destaque: no caso dos educadores sociais, eles ocupam espaços formais de execução de políticas sociais, em especial na política da Assistência Social. O contexto de trabalho é na Educação Não Escolar, “como uma modalidade específica da educação”. (Paulo, 2020a, p. 10). No caso dos educadores sociais, utilizamos o conceito de Educação Não Escolar institucionalizada:

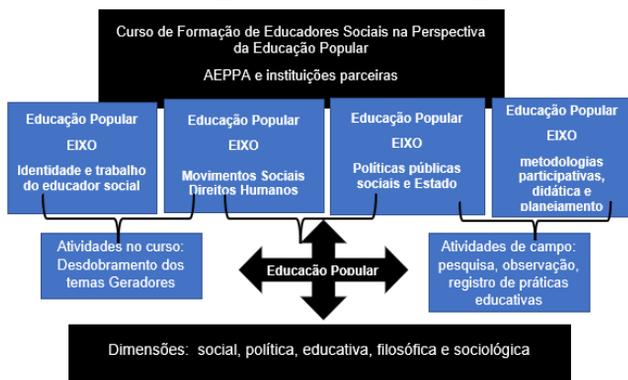
[...] compreendemos que a educação não escolar institucionalizada é uma prática educativa com proposta pedagógica situada em espaços de execução de políticas sociais. Ou seja, ela é uma educação formalizada, com intencionalidades e projetos educativos institucionais. Executar essa proposta demanda metodologia e pedagogia diferentes das aplicadas na educação não escolar (Paulo, 2020a, p. 10).

Outro ponto a destacar é que nem toda prática educativa desenvolvida por educadores sociais se baseia na/pela Educação Popular. É nesta disputa de concepções de educação que a AEPPA apresenta a Educação Popular libertadora como perspectiva teórico-metodológica de trabalho educativo, com o objetivo de conscientização na construção do conhecimento emancipatório.

Na AEPPA, no tocante ao eixo dos Direitos Humanos e Educação Popular, trabalhamos a dimensão política, sociológica e filosófica, partindo dos seguintes temas: a) Políticas Sociais; b) Estado e Movimentos Sociais; c) Classe social e gênero; d) Ética; e) Metodologias Participativas; e, f) Formação Política.

Dessa maneira, faz jus colocar em evidência o terceiro apontamento: a Educação em Direitos Humanos no Brasil via Movimentos Populares, como a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre, que nasce do Movimento de Educação Popular, e tem uma relação direta com a Educação Popular de Paulo Freire. Ancorados na grade curricular de 2019 dos cursos para educadores sociais, reorganizamos, em 2018-2019, inserindo os conteúdos dos cursos a partir de eixos temáticos, assim organizados:

Figura 2 - Organização curricular dos Cursos de Extensão: Formação de Educadores Sociais na Perspectiva da Educação Popular



Fonte: Fernanda Paulo (2020).

CARTAS PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS

Em um primeiro momento, é de suma relevância destacar a acepção da Educação Popular freiriana acerca da Carta Pedagógica; ela é “um instrumento de luta, podendo servir de fundamento para a continuidade da concepção de Educação Popular como humanização e não apenas como educação destinada à classe popular” (Paulo, 2020b, p. 31).

Em conformidade com Paulo (2018, p. 35), a “troca de cartas pedagógicas é uma das formas de registrar as nossas experiências”. No entanto, a construção de conhecimento constituído pela rigorosidade metódica de nossa práxis, acerca de uma experiência ou prática educativa, registrada em Carta Pedagógica, possibilita o aprofundamento de determinados temas, advindos da nossa experientiação.

Quando escrevo uma Carta Pedagógica para alguém, estou compartilhando uma experiência ou prática educativa e, ansiosamente, espero uma Carta Pedagógica Resposta do destinatário. Dele, aguardo a escrita reflexiva acerca do conteúdo sobre o que registrei mediante outra Carta Pedagógica (trocas de cartas). Desse modo, minha experiência ou prática educativa sistematizada em uma Carta Pedagógica já não é só uma reflexão minha, mas minha e daqueles e daquelas que compartilharam comigo suas reflexões.

É importante salientar que a partir dos estudos de Paulo (2018, 2022a), referenciados pela Educação Popular freiriana, é possível utilizar Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas (pesquisar com e a partir de cartas) e como instrumento de avaliação participativa, além de Cartas Pedagógicas como prática de ensino e aprendizagem. Também utilizamos Cartas Pedagógicas como socialização e sistematização de experiências e práticas educativas. Os contextos de usos de Cartas Pedagógicas são vários: escolares e não escolares.

Segundo Paulo e Gaio (2021, p. 21), as Cartas Pedagógicas têm princípios políticos, e, no caso da pesquisa realizada com Cartas de Carlos Rodrigues Brandão, constatou-se “que a *Carta Pedagógica foi um instrumento metodológico da Educação Popular, de uma pedagogia de participação e de solidariedade [...]*”. Novamente, confirma-se que, nos pressupostos da Educação Popular, o princípio da humanização, encharcado de participação e engajamento político, é a base epistemológica e metodológica de uma Carta Pedagógica.

Por isso, quando escrevemos uma Carta Pedagógica, cabe perguntar: para quem escrevo? para que e por que escrevo sobre essa experiência ou prática educativa? O que escreverei e quais pontos/características sobre minha experiência ou prática educativa abordarei?

CARTAS PEDAGÓGICAS E EDUCADORES SOCIAIS: FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS

Iniciamos em concordância com Paulo Freire sobre a necessidade de compreensão de que projeto de educação (sentido amplo), sociedade e formação que estamos nos guiando e disputando. Ou seja: “A questão é saber: que tipo de educador é esse, a serviço de quem, quais são os métodos e a coerência entre o sonho político do educador, a sua utopia e os métodos de trabalho que ele usa” (Freire, 1989, p. 21). Ainda em consonância com esse autor: “A presença do Educador Social de Rua não foi inventada para ser mais um na equipe, ela aparece em razão da necessidade constatada no trabalho dia a dia, [...] (Freire, 1989, p. 14).

Subsidiada por Streck (2012, p. 85), chamaria as práticas de Educação Popular da AEPPA e o lugar de ocupação dos educadores sociais como “territórios de resistência”. No caso da AEPPA, ela reivindica construir currículos formativos para educadores e educadoras de contextos educativos plurais, contra-hegemônicos. Em

relação às educadoras e educadores sociais, elas(eles) trabalham em contextos educativos não escolares institucionalizados, situados nas periferias das cidades (urbanas e rurais), locais marcados por múltiplas violações de direitos, exclusões e vulnerabilidades sociais. Por outro lado, em muitos desses bairros, encontramos organizações populares que buscam construir práticas de fortalecimento de suas comunidades, sobretudo na reivindicação por políticas sociais. Entendo que nesses bairros, compostos por várias comunidades, temos uma história de territórios de resistência, que vêm se fortalecendo com o trabalho de educadores sociais.

Ao longo da história de Movimentos de Educação Popular, os coletivos buscavam trabalhar com Comunidades, mediante um trabalho organizado e educativo de conscientização. Neste momento histórico, é relevante recuperar essas experiências e atualizá-las, construindo uma rede de Movimentos de Educação Popular, que desenvolvem atividades de Educação em Direitos Humanos, como é o caso das ações da AEPPA (cursos de formação, grupos de trabalho, núcleos de formação) e, também, do Grupo de Estudos e Pesquisa: Paulo Freire e Educação Popular.

E, tratando-se dos cursos de formação e os cursos de educadores sociais na perspectiva da Educação Popular, as Cartas Pedagógicas, como instrumento pedagógico dialógico, são utilizadas pelos docentes do curso, igualmente educadores populares, no eixo “Educação Popular e Direitos Humanos”. Utilizar as Cartas Pedagógicas tem possibilitado trabalhar os conteúdos com reflexões teóricas e práticas de educação em e para os direitos humanos, além de provocar as(os) estudantes a produzirem Cartas Pedagógicas a partir dos temas trabalhados e de suas experiências como educadores sociais, no caso daqueles que já atuam nessa ocupação. Assim, o uso de Cartas Pedagógicas é utilizado como instrumento de registro dos educandos e educandas dos cursos (ensino-aprendizagem). Também utilizamos as Cartas Pedagógicas como documentação histórica dos cursos (as aulas

das professoras) e como reflexão das experiências, mediante Carta Pedagógica, de avaliação das atividades realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto sistematiza práticas educativas de uma experiência de Educação Popular, realizada em Porto Alegre, capital gaúcha situada na região Sul do país, em diálogo com outras regiões. Entendemos que o registro de experiências educativas contribui para a história da Educação Popular brasileira.

Nessa experiência, o tema dos Direitos Humanos é trabalhado nos cursos para educadores/as populares, em especial no curso para educadores/as sociais. Embora, neste artigo, o recorte temático tenha sido o contexto não escolar e os educadores sociais, a Educação Popular e os Direitos Humanos, na AEPPA, são temáticas trabalhadas em todos os contextos educativos, articulando as lutas de Movimentos Sociais Populares, de comunidades organizadas, de professores da educação pública comunitária e de educadores sociais que atuam em Organizações Não Governamentais (ONGs).

No entendimento da AEPPA, o trabalho de educadores sociais necessita ser visibilizado, estudado e pesquisado na universidade. Além disso, trata-se de colocar na agenda do debate e de estudos as concepções de educação. Nosso posicionamento é por uma educação que se fundamenta na perspectiva crítica e conscientizadora das classes oprimidas, o que chamamos de Educação Popular libertadora.

É nos eixos “Políticas Públicas e Estado” e “Movimentos Sociais e Direitos Humanos”, que se dá a ênfase para a Educação em Direitos Humanos nos pressupostos da Educação Popular. Os eixos perpassam as dimensões: política, sociológica e filosófica, desdobrando-se nos conteúdos e temas geradores que emergem da sala de aula. É aí que está a potência de fazer aula com Carta

Pedagógica e utilizá-la como instrumento de pesquisa, de ensino-aprendizagem, avaliação e sistematização de conhecimento. As aulas são construídas com Cartas Pedagógicas, contemplando os eixos, as dimensões e os conteúdos, associando-as aos temas geradores. As Cartas Pedagógicas como instrumento didático-pedagógico.

A Educação Popular libertadora como base dos cursos para educadores/as sociais tem sido trabalhada com instituições superiores que dialogam com Movimentos Populares, mas, infelizmente, essas práticas educativas, que possuem iniciativas populares, são pouco visibilizadas. Outro limite identificado na experiência dos 12 anos de cursos é que a Educação Não Escolar Institucionalizada e a profissão dos/as educadores sociais são pouco ou nada exploradas nos cursos de graduação no Brasil. Esses profissionais desenvolvem suas atividades educativas tendo como mote a defesa e garantia dos Direitos Humanos.

Um destaque positivo da nossa experiência são as Cartas Pedagógicas como movimento de fazer aula sobre temas como: compreensões sobre Direitos Humanos; experiências educativas em Direitos Humanos; e, quais as relações entre o/a educador/a social e os Direitos Humanos. O registro, a partilha de saberes e a reflexão nos mostraram que fazer Educação Popular é nos reinventarmos, sem perdermos os seus princípios e sua acepção emancipatória.

Por fim, compreendemos que construir políticas de formação para educadores/as sociais, trabalhadores/as da Educação Não Escolar institucionalizada, é dar continuidade ao legado de educadores/as populares latino-americanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília:

Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

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

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. *Rev. Docência Ens. Sup.*, Belo Horizonte, v. 11, e035283, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educadores de Rua: Uma abordagem crítica - Alternativas de atendimento aos meninos de rua**. Bogotá: Editorial Gente Nueva; UNICEF, jul. 1989.

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

PAULO, Fernanda dos Santos. **A Formação do(as) educadores(as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA**. 2013. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Concepções de educação: espaços, práticas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar**. Curitiba: interSaberes, 2020a.

PAULO, Fernanda dos Santos. Educação Popular como humanização. *In.*: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (org.). **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020b.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Educação de jovens e adultos e a educação popular: contribuições para formação docente**. Chapecó: Livrologia, 2022a.

PAULO, Fernanda dos Santos. Educação Popular e educadores Sociais: fazendo aulas com Cartas Pedagógicas. **Revista Eletrônica Mutações**, [S. l.], v. 14, n. 23, p. 54–72, 2022b. Disponível em: www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/10961. Acesso em: 10 out. 2022.

PAULO, Fernanda dos Santos. Educação Popular no cenário gaúcho: contribuições para a formação de educadores sociais. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 25, p. 307-324, jan./abr. 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos; GAIO, Adriana. **Educação popular nas cartas do educador Carlos Rodrigues Brandão: contribuições para a pedagogia latino-americana**. Chapecó: Livrologia, 2021.

PAULO, Fernanda Santos; NACHTIGALL, Nara Rosana Godfried; GÖES, Taís Pereira. Educação Popular e educação social a partir de Paulo Freire: conceitos em disputas ou complementares? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 43-62, 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos; PALOSCHI, Acir Luis. Carta Pedagógica: aprendemos com Paulo Freire a denunciar e anunciar. *Brasil de Fato*, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.brasilefators.com.br/2022/06/23/artigo-carta-pedagogica-aprendemos-com-paulo-freire-a-denunciar-e-anunciar>. Acesso em: 10 out. 2022.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. 2018. Tese (Doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos; SEABRA, Vlamir do Nascimento; PAVANI, Gilberto João (org.). **Registros de experiências de educação popular: histórias e memórias de educadoras(es) populares e educadoras(es) sociais: Curso de extensão - Educação popular: trabalho e formação de educadoras/es populares de Porto Alegre**. Passo Fundo: Saluz, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos; SILVA, Elenita Lopes da. Educação Popular e educadores sociais nas universidades: a luta dos Movimentos Sociais. *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 115, p. 147-160, 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos; SPEROTTO, Neila. Trajetória do curso de formação de educadores sociais em Porto Alegre: Educação Popular e Pedagogia Freiriana. *Gestão Universitária*, v. 10, p. 1-14, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos; TESSARO, Mônica. Semelhanças e diferenças entre as concepções de Educação Social, Educação Popular e Educação Não Escolar. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, Número Especial 2, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9015/pdf>. Acesso em: 20/8/2022.

STRECK, Danilo Romeu. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 185-198, jan./abr. 2012.

MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES NA PARAÍBA NA DÉCADA DE 1980

*João Victor Ramos Xavier
Orlandil de Lima Moreira
Maria Margareth de Lima*

INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre a memória e história da Educação Popular do estado da Paraíba na década 1980, momento histórico e político denominado de “transição democrática”, período em que assistimos ao arrefecimento de um governo autoritário, à emergência da democracia e à retomada dos movimentos sociais, anunciando a luta por direitos e o fortalecimento da participação popular interrompido pelo golpe militar (Gohn, 2017; Marques, 2008).

Um marco desse movimento político autoritário foi o desmantelamento dos movimentos de cultura popular e suas atividades, a exemplo do Movimento de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB), a Campanha de Pé no Chão também se Aprende Ler, no Rio Grande do Norte e na Paraíba a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), que alfabetizou centenas de pessoas, tornando-se uma das referências no movimento de Educação Popular do Nordeste.

Esse período de redemocratização, mesmo sob restrições políticas do Estado de exceção, apresenta várias conquistas que

marcam o processo de redemocratização do Brasil, com destaque para a abertura política iniciada no final da década de 1970, momento em que se conquista, com a força popular, a Lei de Anistia, a qual possibilitou o retorno de intelectuais e militantes políticos que estavam exilados, mesmo que, também, tenha favorecido os torturadores. Nesse momento, é importante destacar a retomada dos movimentos sociais no cenário nacional, assim como a reforma partidária que abre a possibilidade para se criar partidos políticos. A criação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, faz parte desse contexto. Por fim, o movimento pelas diretas já, em 1983, que marca o fim da ditadura militar e a mobilização por uma constituinte, que resultou na elaboração da Constituição Federal de 1988, que passou a ser denominada de Constituição Cidadã.

Nesse contexto, as práticas educativas populares, que se realizavam de forma clandestina, em função das perseguições políticas do regime militar, ganham visibilidade política, ampliando sua presença em diferentes territórios. Marques (2008) destaca que, nesse movimento de expansão territorial, a ação da Igreja Católica teve uma contribuição importante.

A ditadura civil militar provocou o encolhimento dos espaços políticos e, ao mesmo tempo, a Igreja se abriu para o engajamento político partindo das dificuldades e do universo simbólico dos trabalhadores/as. Insistimos nesse ponto, pois a configuração do campo-ético político ancorado na pedagogia popular que dava sentido ao campo articulado pelas CEBs (Marques, 2008, p. 84).

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), resultantes da Teologia da Libertação, contribuíram na organização das massas populares e na formação de lideranças, as quais vão ter papel

relevante no movimento de educação popular que se firmou nesse período.

Gohn (2017) detalha essa contribuição da EP destacando a sua atuação sobre um leque enorme de demandas, dado pelos problemas vivenciados nesse contexto econômico, social, político e cultural.

Nos anos 70/80, a EP atuava sobre um leque enorme de demandas dado pelos problemas de moradia/favelas e loteamentos clandestinos; falta de creches e escolas fundamentais; carência de transportes públicos e asfalto; ausência de postos de saúde e de profissionais para o seu atendimento; absoluta falta de segurança, postos policiais, ou locais próximos para a retirada de documentos; não existência de cemitérios; inexistência de varejões – postos de abastecimentos de gêneros alimentícios de primeira necessidade; além do não saneamento com esgotos, etc. (Gohn, 2017, p. 21).

Portanto, a educação popular é resultado da ação dos movimentos sociais e é símbolo de resistência contra o período antidemocrático. É fundante na construção democrática no Brasil e na América Latina. Com sua prática transformadora da realidade, foi se constituindo como um ator fundamental no processo de redemocratização da sociedade brasileira (Groppo, 2016).

O presente trabalho tem como objetivo contribuir com o processo de sistematização da memória e história da Educação Popular no âmbito da Paraíba, no período político de resistência e transição democrática, cujo horizonte é alargar as bases do conhecimento das práticas educativas populares de diferentes organizações e movimentos sociais na Paraíba.

O artigo está organizado em quatro partes. A introdução, que apresenta a temática, a justificativa, a importância da pesquisa e os objetivos. Na segunda parte, expomos os procedimentos

metodológicos e o caminho da investigação. Na terceira parte, oferecemos uma apresentação e análise das práticas educativas populares mapeadas pelo estudo. Na quarta, destacamos os territórios e sujeitos das ações educativas identificadas. Por fim, as considerações finais, com os destaques e contribuições do estudo para o campo da educação popular.

NOTAS METODOLÓGICAS

O artigo é resultado de pesquisa documental, de caráter qualitativo. Decorre do projeto de pesquisa sobre a memória da educação popular na Paraíba, vinculado ao Programa de Iniciação Científica do CNPq. Está situado no período de resistência e abertura política na ditadura militar denominado de transição democrática. Recorte temporal que corresponde à década de 1980, quando se vivencia os anos finais do regime militar e a promulgação da Constituição em 1988. Destaca desse período a visibilidade de práticas educativas populares ocorridas em diferentes territórios, reconhecendo o envolvimento de distintos sujeitos(as) sociais na cena pública, como identificado nos estudos de Doimo (1985).

Para execução da pesquisa, relativa ao plano de trabalho do bolsista, denominado de “Práticas educativas na Paraíba na década de 1980: uma análise a partir da produção acadêmica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB em Educação Popular”, tomamos como fonte de pesquisa as dissertações produzidas no referido programa na década de 1980.

A pesquisa qualitativa consiste em diferentes métodos e procedimentos para se aproximar da realidade social, e assim compreender e produzir conhecimento científico. Nesse sentido, o método utilizado se justifica em função de possibilitar a compreensão da natureza do fato social, na busca de se aproximar e explicar o fenômeno indagado, cuja abordagem pode ser

realizada de modo atrelado a diversas lentes de interpretação da realidade social. Segundo Silva *et al.* (2009), em relação à pesquisa documental, trata-se de uma metodologia de pesquisa que busca compreender a realidade social de forma indireta e por meio de diversos documentos elaborados pelos seres humanos.

No processo de pesquisa, lançamos mão também da pesquisa bibliográfica, por meio da leitura das dissertações as quais serviram como fontes da pesquisa, e de outros documentos bibliográficos, tais como artigos e livros. A pesquisa bibliográfica

corresponde a uma modalidade de estudo e de análise de documentos de domínio científico, sendo sua principal finalidade o contato direto com documentos relativos ao tema em estudo. Neste caso, é importante a certificação de que as fontes pesquisadas já são reconhecidas de domínio público (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 59).

Para constituir o *corpus* da pesquisa, em seu primeiro momento, utilizamos o livro *Pesquisa em Educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007)* (Rodrigues *et al.*, 2007), o qual se torna a principal fonte bibliográfica que possibilitou prosseguir no estudo. Com esta fonte tivemos acesso aos resumos das dissertações e teses do PPGE. O acesso aos resumos nos permitiu a localização das dissertações na Biblioteca Setorial do Centro de Educação/UFPB, onde se encontra disponível o banco de dissertações e teses do PPGE com os documentos originais. Com o resultado da leitura das dissertações fomos mapeando as práticas educativas populares desenvolvidas e coletando informações sobre suas características.

Para tratamento e análise dos dados tomamos como referência a Análise de Conteúdo (AC), a qual corresponde a um conjunto de ferramentas e técnicas, que nos auxiliou no processo de análise. Segundo Bardin:

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas isto não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 1977, p. 38).

Metodologia que nos oportunizou fazer a seleção e classificação das mensagens e a sistematização das informações. Como explica Bardin (1977), a Análise de Conteúdo se organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Ratifica Câmara (2013, p. 182): “O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

O procedimento de investigação foi organizado nas seguintes etapas:

1. Levantamento dos resumos das dissertações produzidas no período 1979 a 1989, que tinha como foco a análise de práticas educativas populares no referido período. A garimpagem dos referidos resumos foi realizada no livro comemorativo dos 30 anos do PPGE/UFPB (Rodrigues *et al.*, 2007), a partir de um conjunto de palavras-chaves previamente definidas: *Educação Popular, Alfabetização de adultos, Educação de adultos, Alfabetização de jovens e adultos, Cultura popular, Movimentos sociais, participação popular, Educação libertadora*. O resultado dessa

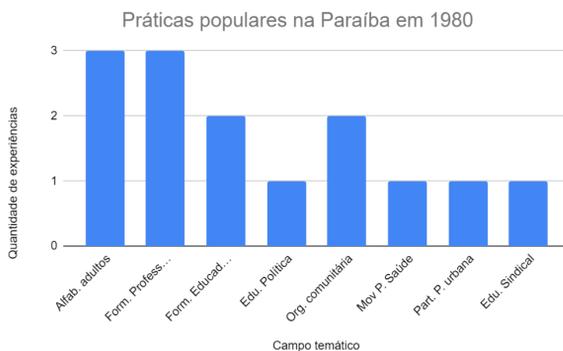
primeira seleção foi a construção de uma amostra com trinta e seis dissertações.

2. Realização da leitura dos resumos selecionados, com base em uma ficha de leitura, com o objetivo de identificar as dissertações que analisavam práticas educativas populares no âmbito da Paraíba. Após a leitura, levando em consideração os critérios de escolha, chegamos à seleção de uma amostra com quatorze dissertações.
3. Realização da leitura das apresentações e introduções das dissertações, utilizando um instrumento de leitura mais complexo para identificar, no conteúdo das dissertações, as informações sobre as práticas educativas populares na Paraíba, o que nos possibilitou a coleta de dados utilizados na etapa seguinte. Antes de apresentar a quarta etapa, vale salientar que a realização da leitura apenas das apresentações e introduções das dissertações foi decorrente da dificuldade de acesso presencial para efetuar a leitura dos trabalhos completos, restrição causada pelo rescaldo da crise sanitária da Covid-19, e também pela indisponibilidade digital do acervo das dissertações. Considerando o acesso restrito e o tempo delimitado, de modo presencial na biblioteca setorial do Centro de Educação, só foi possível fazer a digitalização das apresentações e introduções por meio do aparelho celular.
4. Sistematização dos dados em quadros e tabelas, o que nos ajudou a desenvolver a interpretação e análise dos dados. Tarefa que foi complementada pela leitura das referências bibliográficas sobre a educação popular e os aportes teóricos que subsidiaram conceitualmente a ação educativa popular e a análise do contexto e dos movimentos da educação popular na década de 1980.

PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES NO TERRITÓRIO PARAIBANO: EXPRESSÃO DOS ANOS DE 1980

O estudo resultou na identificação de práticas educativas populares envolvendo diferentes sujeitos(as) sociais, realizadas no contexto do território da Paraíba, as quais foram estudadas pelos mestrandos e mestrandas do PPGE. No período histórico em estudo foram catalogadas quatorze experiências educativas, desenvolvidas em espaços escolares e não escolares. Para compreender as ações educativas populares identificadas, levando em consideração o território onde se realizava e a temática central da ação, sintetizamos tais práticas em oito tipos ou tipologia de ações, como demonstra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Práticas populares na Paraíba em 1980



Fonte: O próprio autor.

Conforme as práticas populares educativas ilustradas no gráfico 1, é possível identificar uma diversidade de experiências pedagógicas claramente afinadas com o campo da educação popular. Isso porque apontam a necessidade de uma educação para a alfabetização, a formação profissional, a educação política/social/sindical, tendo em vista mobilizar e organizar as classes populares oprimidas e excluídas para favorecer a organização

de classe. São ações pedagógicas voltadas para a construção compartilhada do conhecimento, interessadas em autonomia e emancipação, princípios fundantes da educação popular freireana.

No processo de caracterização e análise das distintas práticas, o primeiro tipo de ação educativa foi a *alfabetização de adultos*. Prática educativa que se constituiu como expressão da educação popular desde os anos de 1960, um período de grande visibilidade das ações de educação e cultura popular, vinculada às diversas organizações e movimentos de cultura popular, a exemplo da CEPLAR na Paraíba, que tinha como foco de suas ações a alfabetização de adultos (Fávero; Junior, 1992)), visto que nesse momento no Brasil, em particular na Paraíba, tínhamos altos índices de analfabetismo que demandavam uma ação educativa. Importante destacar nessa ação o seu papel político, tendo como referência o pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Em função da continuidade dos índices de analfabetismo, a ação alfabetizadora de sujeitos populares teve um lugar importante nas práticas educativas populares em período histórico posterior, constituindo-se em temática de estudo da educação popular no âmbito do PPGE, na década de 1980. Na visão de Cavalcante(1979), essa é uma ação educativa que possibilita interpretar a realidade de dominação histórica e se mobilizar para transformar a realidade, na perspectiva freiriana, no enfrentamento das situações limites e na busca do inédito viável, como revela em seu estudo.

(...) o processo de alfabetização de adultos, visto também como um ato libertador, pressupõe a libertação do alfabetizando através da estimulação de um processo que leva a uma consciência crítica. Resumindo, podemos dizer que a tarefa de saber e conhecer é própria de SUJEITOS, não de objetos. Por esta razão, no processo de aprendizagem só se

pode realmente aprender aquele que se apropria daquilo que se aprende e o transforma em algo conhecido (Cavalcante, 1979, p. 12).

A *formação de professores* no âmbito do espaço escolar de escolas públicas, voltada para a capacitação de professores de adultos na modalidade supletiva, também se apresenta como uma prática educativa popular e foco de estudos acadêmicos do PPGE, tendo em vista ser o ensino supletivo uma ação educativa com visibilidade nos anos de 1980, e considerada uma expressão da educação popular, no contexto da escola pública. Nesse sentido, a formação de educadores de adultos no campo escolar corrobora no processo de alfabetização de adultos, como afirma Kátia Maior:

Dentro do âmbito educacional, sem dúvida alguma, o professor ocupa um papel central. Sendo outro papel igualmente relevante a dos seus alunos. A educação se faz primordialmente através da interação professor-aluno. Este fato é principalmente verdadeiro nas regiões menos desenvolvidas tecnologicamente (Maior, 1983, p. 8).

Portanto, a *formação de educadores* proporciona compreender a realidade da comunidade escolar, podendo contribuir no processo de ensino-aprendizagem, assim como possibilita uma melhor relação interpessoal do professor com o aluno, mediada pelas trocas de saberes nas diferentes disciplinas.

A *educação política*, temática histórica da educação popular, desde as anos 60, quando as práticas educativas populares emergem dos movimentos de cultura popular, tendo os movimentos sociais como lócus dessa atividade, destaca-se nos estudos do PPGE, sendo a segunda atividade mais estudada, envolvendo as atividades de formação sindical, com o propósito de contribuir para a formação de lideranças populares e mediadores dos

processos de conscientização, de acordo com o pensamento pedagógico freiriano no contexto da educação popular. Nesse contexto de participação, a *formação política* tinha um significado importante, realizada no dia a dia das agências sociais através da distribuição de responsabilidades no exercício da construção da participação popular, desenvolvendo um leque de habilidades que facilitava na organização contra-hegemônica das camadas populares. De acordo com Silva (1989), a formação política é uma organização dos trabalhadores que,

(...) no dia a dia de luta e de organização, constroem os poderes das camadas exploradas da população; sendo assim eles têm o direito e dever de se organizarem em sindicatos, associações e partidos políticos coerentes com o desejo e as aspirações da classe, sob sua hegemonia organizativa e deliberativa (Silva, 1989, p. 6).

A *formação política* visa, portanto, à capacitação de lideranças e dirigentes para exercer tarefas internas na organização popular e movimentos sociais, capacitando-os para a luta de classe e para a participação popular e sindical. No campo da formação política encontramos a *educação sindical* dos trabalhadores, formando atores sociais para práticas sindicais urbana e rural, as quais se constituem em espaço importante para essa ação educativa, em particular naqueles sindicatos que desenvolviam uma ação de defesa efetiva dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras.

Nesse movimento de identificação das práticas educativas populares, a *organização comunitária* aparece como uma atividade educativa junto aos grupos e organizações populares, tendo como objetivo contribuir com o processo de organização social e popular, juntamente com práticas educativas de formação de lideranças populares junto a movimentos sociais no campo da saúde, pastorais sociais e Comunidades Eclesiais de Base. São objetos de

estudos muito frequentes na academia, sendo as CEBs um espaço significativo desse processo de participação, para a organização das classes populares do campo e da cidade, fomentando os processos de participação nos movimentos populares, como afirma Marques:

Nas disputas Inter igreja, a Teologia da Libertação, enquanto prática popular e educativa e elaboração teológica, foi tomando corpo durante as décadas de 1960,1970, 1980 e sua expressão mais consistente foram as CEBs (Marques, 2008, p. 84).

Nesse contexto de participação popular vivenciado na década de 1980, a formação de educadores populares, denominados também animadores populares, apresenta-se como um tema importante presente nas práticas educativas populares estudadas; como expressa o estudo realizado por Laura Maria F. Brito (1987) sobre a experiência de formação de animadores de comunidades, o qual “apresenta como resultado o resgate da formação dos animadores engajados no Programa de formação para animadores de comunidades promovido pela Arquidiocese da Paraíba” (Brito, 1987, p. 2; Santos, 1987).

A participação popular é marcada pela luta de classe e direcionada para a construção do poder popular *versus* poder de Estado, conforme discute Akiko Santos em sua dissertação sobre “As sociedades de amigos do bairro: uma instância de participação educativa”. Destaca que a participação educativa poderá envolver processos “geradores de práticas de cidadania e de educação política, fazendo-a participar das reivindicações em prol de melhoramentos para as suas comunidades [...]” (Santos, 1987, p. i).

Nessa direção, a participação popular buscava se utilizar do poder popular para reivindicar acesso aos direitos fundamentais, desenvolvimento de melhores condições de vida e a conscientização sobre a realidade de injustiça social.

O conjunto de experiências desenvolvidas na década de 1980 e estudadas academicamente no PPGE, ao mesmo tempo em que expressa as características e o perfil da educação popular, nesse momento histórico do cenário social político e cultural, faz parte também da memória do movimento da educação popular na Paraíba, como componente de um acervo político e histórico da educação popular enquanto ação educativa, com uma contribuição para o pensamento pedagógico alinhado ao pensamento de Paulo Freire, referência teórica presente nos diversos estudos, assim como outros autores e autoras desse campo epistemológico.

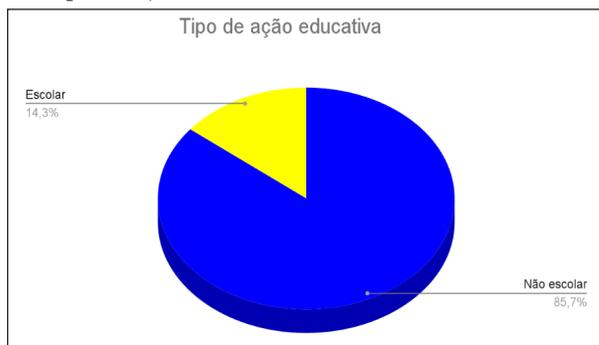
Em cada fase e conjunturas distintas, a educação popular vem oferecendo uma contribuição importante para a educação política das camadas populares. Ações educativas que dão continuidade aos processos educativos populares que emergiram nos anos de 1960, sempre em busca de uma mudança social, política e cultural, como expressa Eneida Maracajá em seu trabalho de dissertação, com a seguinte afirmação:

Por isso, nosso trabalho representa uma tentativa de contribuição como práxis pedagógica, exercitando-se no sentido de despertar os seres humanos para uma efetiva participação no processo de transformação da sociedade classista e opressora (Maracajá, 1985, p. 9).

O acervo de dissertações pesquisado aponta um conjunto de atividades educativas populares, que tem como território prioritário o espaço não escolar, lugar de ações educativas constituídas por movimentos sociais nas periferias urbanas e rurais. De acordo com o estudo, ilustrado no gráfico abaixo, 85,7% das práticas educativas populares identificadas se realiza em espaços não escolares e 14,5% em espaços escolares, ou seja, na escola pública, como revela o gráfico 2.

ESPAÇO DAS AÇÕES EDUCATIVAS

Gráfico 2 – Tipo de ação educativa



Fonte: Próprio autor.

TERRITÓRIOS E SUJEITOS EM MOVIMENTO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES

As práticas educativas populares identificadas nos estudos se realizam em diferentes regiões do território da Paraíba, a exemplo do litoral e brejo, onde ocorre uma predominância. Ao mesmo tempo em que estão em diferentes regiões, desenvolvem-se em periferias urbanas e comunidades rurais, assim como, evidenciam a presença de práticas em ambientes escolares e não escolares.

Destarte, as experiências educativas populares, as quais compõem a memória da educação popular na Paraíba, estão localizadas em distintos territórios; envolvem-se em suas ações diferentes sujeitos sociais, como apresenta o quadro 1, com informações acerca dessa caracterização.

Quadro 1 - Território e sujeitos envolvidos nas práticas populares na Paraíba

| Território | Espaço Social | Sujeitos envolvidos nas práticas educativas |
|------------|------------------------------|--|
| Urbano | Presídio | Pessoas privadas de liberdade |
| Urbano | Instituição escolar | Jovens e adultos |
| Urbano | Instituição escolar | Domésticas |
| Urbano | Instituição escolar | Professores de adultos |
| Urbano | Instituição escolar | Professores de adultos |
| Urbano | Comunidade Eclesial de Base | Animador popular |
| Urbano | Centro Social Urbano | Moradores de bairro |
| Urbano | Associação de moradores | Membros da associação, moradores de bairro |
| Urbano | Arquidiocese – CEBs | Educador popular |
| Urbano | Sindicato | Trabalhadores sindicalizados urbanos |
| Urbano | Movimento de Ocupação Urbana | Moradores do bairro e integrantes da associação de moradores |
| Rural | Comunidade Eclesial de Base | Canavieiros |
| Rural | Comunidade Eclesial de Base | Moradores da comunidade rurais |
| Rural | Movimento de Saúde Popular | Profissionais da saúde e moradores de comunidades rurais |

Fonte: Próprio autor.

O quadro sintetiza um conjunto de experiências referentes às práticas de educação popular protagonizadas em diferentes espaços e com distintas problemáticas e sujeitos. Apresenta os espaços sociais onde ocorre a ação, o território em que está situada e os sujeitos populares, dando pistas fundamentais sobre sua dimensão pedagógica, cultural e política.

Segundo Brandão, as ações educativas populares, ou seja, a educação popular se desenvolve no espaço escolar e não escolar e se configura “como trabalho social agenciado, do qual são

criadas situações e processos instrumentais de transferência de saber” (Brandão, 1995, p. 11).

Em consonância com Carlos Rodrigues Brandão, essas práticas educativas populares desenvolvidas na Paraíba, possibilitam a produção e troca de saberes junto a diversos sujeitos em diferentes territórios, capazes de proporcionar processos de aprendizagem significativa para a realização de uma leitura de mundo crítica e propulsora de ação política.

Ao analisar as ações educativas em espaços não escolares, Silva (1989, p. 6) as define como “[...] várias instâncias organizativas dos trabalhadores que oferecem espaços reais para o desenvolvimento da questão educativa, quais sejam: Sindicatos; Associações de Moradores; Centros Culturais; Partidos Políticos etc.”

Nesse sentido, a análise de José A. da Silva reflete sobre a perspectiva atribuída às ações educativas populares voltadas para a educação sindical, como uma expressão do campo da educação popular. Ele argumenta:

A educação sindical assume um papel histórico relevante, já que, de modo geral, se insere nas instâncias de educação política dos trabalhadores; de modo particular, se constitui num elo entre os direitos salariais e a formação do partido político da classe (Silva, 1989, p. 8).

Conforme o material de pesquisa analisado, as ações educacionais do sindicato e em outras agências sociais estavam presentes na organização das classes trabalhadoras nos diferentes espaços: nos atos de ruas, greves, assembleias etc. As agências sociais acreditavam que as ações pedagógicas educativas têm um papel importante na organização popular e formação dos sujeitos populares.

O delineamento das práticas educativas pôde demonstrar o seu potencial político para gerar integração, organização

comunitária, processo de conscientização dos agentes sociais, mobilizadores e participantes dos processos educativos, através da construção de saberes contra-hegemônicos. Segundo Oliveira:

[...] a capacidade de o indivíduo apreender sua história, de captar o contexto socioeconômico e político onde está inserido, questionando-o, criticando-o e buscando uma linha de ação com todos os domínios: (social, sindical, político) capaz de solucionar os problemas vivenciados (Oliveira, 1983, p. 4).

Trata-se, portanto, de um conjunto de ações educativas populares que se expressam a partir de diferentes problemáticas e se realizam em distintos espaços sociais e que mobilizam diversos sujeitos nas práticas educativas populares, tendo como objetivo a construção de sujeitos autônomos com capacidade de agir no mundo, como afirma Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como intuito contribuir com a sistematização da memória e história da Educação Popular no âmbito da Paraíba, no período político de resistência e transição democrática, alargando as bases do conhecimento das práticas educativas populares de diferentes organizações e movimentos sociais na Paraíba.

Os resultados da pesquisa apontam a relevância das práticas populares no período político marcado pelo estado de exceção e transição democrática como modo de resistência, assim como sua contribuição para superação deste contexto, através das ações educativas para a formação cidadã em função de uma sociedade solidária, democrática e mais digna aos sujeitos populares. Pode ser essa uma “utopia concreta”. Utopia como uma esperança freireana, grávida de emancipação, a ser conquistada.

O conjunto das práticas populares mapeadas tem como cenário da sociedade brasileira a resistência e efervescência dos movimentos sociais e organizações populares, com experiências desenvolvidas por organizações escolares e movimentos sociais no território do estado da Paraíba e estudadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, as quais são exemplos de intervenções de transformação da realidade social, no tempo-espaço delimitado, ao mesmo tempo em que fazem parte da memória da educação popular na Paraíba.

Ações educativas populares que nos fazem compreender que a educação popular está em movimento permanente, presente em diversos momentos históricos, com suas especificidades e estratégias em busca do inédito viável. Portanto, a educação popular é fluxo contínuo de uma leitura crítica à luz de coerência da práxis, no campo ético-político-pedagógico, sendo ressignificada pelo tempo vivido, com o enfrentamento das adversidades de cada contexto histórico.

Por fim, reafirma-se que esse contexto das práticas educativas populares na Paraíba é marcado por um movimento de organização política, articulado com bases na educação comunitária, político-social e sindical, portanto, identificada como uma educação de classe, com dimensão dialógica, libertadora e humanizadora, convergindo com as matrizes da educação crítica decorrente do pensamento freireano,

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: cinquenta e um anos depois. *In*: STRECK, Esteban. **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRITO, Laura Maria de Farias. **Animadores de comunidade em processo de formação: A proposta de formação de animadores de comunidade da Arquidiocese da Paraíba**. 1987. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPB, João Pessoa, 1987.

CÂMARA, Rosana H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, n. 6, 2013.

CAVALCANTE, Ezimar. **Ensino Supletivo: inteligibilidade de textos e atitudes de profissionais e alunos**. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPB, João Pessoa, 1979.

FÁVERO, Osmar; JUNIOR, Everaldo Ferreira Soares. CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962-1964). **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, jul./dez. 1992.

GOHN, Maria da Glória. Retrospectiva sobre a Educação Popular e os movimentos sociais no Brasil. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 7, 2017.

GROPPO, Luís Antônio; COUTINHO, Suzana Costa. A educação popular e o campo das práticas socioeducativas: considerações sobre a história da educação popular e de seus desafios atuais. **Eccos Revista Científica**, Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil, n. 40, p. 129-143, maio/ago. 2016.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute *et al.* Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*, Bogotá – Colombia, n. 14, 2015.

MAIOR, Kátia Vânia V. S. **Interação verbal professor-aluno: um estudo de caso de discurso pedagógico em escola integrada do ensino supletivo.** 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB, João Pessoa, 1983.

MARACAJÁ, Eneida Agra. **O teatro da Educação Popular.** Educação Popular: uma experiência com os favelados do bairro de Mandacaru, João Pessoa, PB. 1985. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPB, João Pessoa, 1985.

MARQUES, Mariana P. **Construção do campo da educação popular no Brasil: história e repertórios.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOREIRA, Orlandil de Lima. **Educação Popular na Paraíba: Memória e história SEDUP.** Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Artele Azevedo de. **Célestin Freinet uma experiência educacional com domésticas analfabetas.** 1985. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPB, João Pessoa, 1985.

RODRIGUES, Janine *et al.* **Pesquisa em Educação na Paraíba: 30 anos (1997-2007).** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SANTOS, Akiko. **As sociedades de amigos do bairro: uma instância de participação educativa.** 1987. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPB, 1987.

SILVA, José Alves da. **O sindicato como prática educativa dos trabalhadores: considerações sobre a prática educativa da Central Única dos Trabalhadores no estado da Paraíba no período de agosto de 1983 a agosto de 1984.** 1989. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPB, João Pessoa, 1989.

SILVA, Lidiane R. Campelo da *et al.* **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 09 ago. 2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES(AS)

Ana Célia Silva Menezes - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Adjunto da Universidade Federal da Paraíba, no Departamento de Habilitação Pedagógica (UFPB/DHP) do Centro de Educação/ CE. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGENS) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e vice coordenadora do grupo de pesquisa, Educação, Narrativas e Experiência Docente no Ensino Médio. Pesquisadora do grupo de pesquisa e extensão Observatório da Educação Popular. E-mail: ana.menezes@academico.ufpb.br

Maria Margareth de Lima - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba, no Centro de Educação (UFPB/CE). Coordena o projeto de extensão (PROBEX): Educação Popular e Patrimônio Cultural, caminhos para a educação patrimonial. Assessora de Extensão do Centro de Educação (CE/UFPB). Vice Coordenadora do grupo de pesquisa e extensão Observatório da Educação Popular. E-mail: margth.lima@gmail.com

Orlandil de Lima Moreira – Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba, no Centro de Educação (UFPB/CE). Pesquisador e docente do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH. Coordenador do grupo de pesquisa e

extensão Observatório da Educação Popular. Email: orlandil.moreira@academico.ufpb.br

Ynakam Luis de Vasconcelos Leal - Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Tem experiência na área de Geografia com ênfase no campo da Educação Popular. Membro pesquisador do Observatório da Educação Popular PPGE/UFPB. Doutorando em educação pelo PPGE/UFPB na linha de Educação Popular. E-mail: ynakam.leal@ifpb.edu.br

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Alexandre Magno Tavares da Silva – Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Ciências da Educação pela Johann Wolfgang Goethe Universität/Frankfurt/Alemanha. Professor Titular do Departamento de Metodologia da Educação (CE/UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH/UFPB). Integrante da Cátedra Paulo Freire da UFPE. Participante da Associação “Kreativ für Menschenrechte-Menschenrechtsbildung zur Förderung demokratischer Kultur Landau eV“ (Alemanha). E-mail: alexandre.magno@academico.ufpb.br

Carolina Silva de Alencar - Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/UERJ). Professora na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ e é membro do GT06/ANPED.

Cira Maia dos Santos - Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Educação em Direitos Humanos pela UFPB. Professora de Língua Portuguesa no sistema prisional (EJA) da rede estadual de educação da Paraíba. Coordenadora do FNEPIS - seção PB, fórum voltado para a educação em prisões e inserção social. Membro do grupo de pesquisa e extensão Observatório da Educação Popular da UFPB. E-mail: educadora.maia@gmail.com

Edvan Ferreira Cajuby - Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios do Semiárido (PPGESA/UNEB/DCH-III). Especialista em Ensino Superior e Docência no Contexto do Semiárido. Professor da Educação Básica na rede municipal de Senhor do Bonfim-BA.

Edmerson dos Santos Reis – Graduado em Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação. Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas (DCH-III) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios do Semiárido (UNEB/DCH-III), em Juazeiro – BA. Coordenador do Projeto de Pesquisa e Extensão Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada. Membro do Fórum Nacional de Educação (FONEC) e da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). Pesquisador Territorial no Diagnóstico das Escolas do Campo da Bahia. E-mail: edmerson.uneb@gmail.com

Fabiana Pessanha - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Mestre em Educação (UERJ). Supervisora Educacional da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ e Professora Inspetora Escolar - na Secretaria de Estado de Educação/RJ (SEEDUC).

Fernanda dos Santos Paulo – Graduada em Pedagogia e Filosofia. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Educadora popular. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRGS. Participa da Rede Nacional de Pesquisadores/as em Pedagogia e da Rede de Cidades que Educam e Transformam. Membro do GT da Clacso “Educação Popular e Pedagogias Críticas” e do GT 6 (Educação Popular) da ANPED. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire e Educação Popular da AEPPA. Integra a equipe de coordenação de formação de formadores de docentes de EJA no Brasil (MEC – Secadi – IFFAR). E-mail: fernanda.paulo@unoesc.edu.br

Francisco das Chagas Galvão de Lima – Graduado em Letras, mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor dos cursos de Serviço Social, Pedagogia e Educação Especial do Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI. Membro do Grupo de Estudos Arte, Educação e Sociedade (UniFaveni). E-mail: chico_galvao@hotmail.com

Gisania Carla de Lima - Graduada em Ciências Sociais e em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora dos cursos de Serviço Social, Pedagogia e Educação Especial do Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI. Pesquisa sobre juventude, participação cidadã, movimentos sociais e Educação Popular. E-mail: lima.180816@gmail.com

Iranete de Araújo Meira - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Centro de Humanidades, Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Membro do grupo de extensão e pesquisa Observatório da Educação

Popular (UFPB). Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa *sobre Formação de Professores e Gestão Autônoma da Escola Popular Pública*- (GEPGAEP). E-mail: iranetemeira@hotmail.com

João Victor Ramos Xavier – Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e mestrando em educação Pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Integrante do grupo de pesquisa e extensão Pedagogia Griô (UFPB) e do grupo de Capoeira Angola Palmares. Vem pesquisando sobre temáticas referentes as Relações Étnico-Raciais. E-mail: joao.xavier@academico.ufpb.br

José Ramos Barbosa da Silva - Graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Mestre em Educação (UFPB); Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Departamento de Metodologia da Educação da UFPB. Atua nas áreas de Didática e Educação de Jovens e Adultos. barbossa2@hotmail.com

Juliana França de Santana - Licenciada em Pedagogia-Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestranda em Educação, linha Educação Popular - PPGE/UFPB; professora da rede pública municipal de ensino – Olinda/PE; integra o Projeto de Extensão (PROBEX): Educação Popular e Patrimônio Cultural, caminhos para a educação patrimonial. Membro do grupo de pesquisa e extensão Observatório da Educação Popular. E-mail: juliana.santana.ufpb@gmail.com

Lenilton Francisco de Assis - Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutorado em Educação (UFPE). Professor do Departamento de Metodologia da Educação e de Pós-graduação em Geografia

da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua nas áreas de Educação Geográfica e Formação de Professores. Email: lenilton@yahoo.com

Luciana Silva do Nascimento - Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Educação, linha de pesquisa educação e Movimentos Sociais pelo PPGE/CE/UFPB. Doutora em Ciências Sociais pela Universitat de València na Espanha. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Campus III. Email: lucnasci@servidor.uepb.edu.br

Maria Eliete Santiago – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPB). Mestra e doutora em Educação. Professora titular da Universidade Federal de Pernambuco no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Coordenadora da Cátedra Paulo Freire da UFPE. Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: maria.santiago@ufpe.br

Maria Tereza Goudard Tavares – Graduada em Pedagogia, Mestra Em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-Doutora em Educação pela Unicamp. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ – São Gonçalo – Rio de Janeiro – Brasil. GTo6 /ANPED. E-mail: mtg-tavares@yahoo.com.br

Nayara Alves Macedo - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, Doutoranda em Educação (PPGEDU) - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Faculdade de Formação de Professores (FFP), Mestre em Educação (UERJ/FFP). Professora do Colégio Pedro II. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC) na UERJ.

Severino Bezerra da Silva - Graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba, (UFPB), Mestre em Sociologia Rural (Campina Grande) pela Universidade Federal da Paraíba e Doutor em Ciências Sociais (Sociologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, no Centro de Educação - CE, vinculado ao Departamento de Metodologia da Educação (DME) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPB. E-mail: severinobsilva@uol.com.br

Thayná Araújo Ferreira de Pontes - Licenciada em Pedagogia-Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); integra o projeto de extensão (PROBEX): Educação Popular e Patrimônio Cultural, caminhos para a educação patrimonial (PROBEX/UFPB/CE) e o grupo de pesquisa e extensão Observatório da Educação Popular (CE/UFPB). Email: thaynafp@hotmail.com

Verônica Pessoa da Silva - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestra e doutora em Educação pela mesma universidade. É Professora do Departamento de Educação/Curso de Pedagogia da UEPB (Campus III). Tem atuação em experiências e práticas de Educação Popular em âmbito formal, não formal e informal. E-mail: veronicapessoajp@hotmail.com

SOBRE O ARTISTA VISUAL

João Natal – Artista visual e professor, atua desde os anos 1980 em escolas públicas e museus. Sua produção artística transita entre exposições individuais e coletivas, explorando a cultura de tradição por meio de elementos do cotidiano e da linguagem dos fazeres e saberes da arte popular, em diálogo com o contemporâneo. Dedicou-se a reflexões sobre patrimônio e museologia social. Atualmente, é coordenador da Pinacoteca do Estado do Rio Grande do Norte e foi gestor do setor de patrimônio e museus do estado entre 2007 e 2010.

Sobre o livro

Ilustração da Capa Obra Pião (pastel s/ papel) Artista: João Natal.

Projeto Gráfico e Editoração Jéfferson Ricardo Lima A. Nunes

Formato 15x21 cm

Tipologias Utilizadas Adobe Hebrew 11,5/14,5 pt
Noto Serif 12/15 pt

O debate sobre **Educação Popular** e **direitos humanos** é parte integrante da memória de luta e organização dos movimentos sociais, bem como das pesquisas e reflexões acadêmicas. Apresentar neste e-book uma coletânea de artigos sobre essas temáticas nos permite evidenciar a necessidade e a importância de continuarmos contribuindo com essa reflexão, situando-a no contexto contemporâneo, sem perder de vista a história e a memória da luta social, onde as práticas educativas populares e a defesa dos direitos humanos sempre estiveram presentes, atuando conjuntamente no enfrentamento do desrespeito aos direitos e na violência perpetrada pelo Estado. Isso inclui práticas como tortura, desaparecimento e até a morte de lideranças políticas, sindicais e militantes de movimentos sociais que se opunham ao fim da democracia e à instalação de um regime autoritário civil-militar (Arns, 1991).

