

Educação Popular e Movimentos

Sociais:
experiências
e desafios





João B. de Albuquerque Figueiredo
Clédia Inês Matos Veras
Lucicléa Teixeira Lins
Organizadores

Educação Popular e Movimentos: Sociais

experiências
e desafios



Fortaleza | Ceará
2016

Educação Popular e Movimentos Sociais: experiências e desafios
© 2016 *Copyright* by João B. de Albuquerque Figueiredo,
Clédia Inês Matos Veras e Lucicléa Teixeira Lins (ORGANIZADORES)

IMPRESSO NO BRASIL / *PRINTED IN BRAZIL*
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Conselho Editorial da Imprece

DR. ALUÍSIO MARQUES DA FONSECA UNILAB	DRA. HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO UFC
DRA. ANA MARIA IORIO DIAS UFC	DR. JOSÉ BERTO NETO UNILAB
DRA. ANA PAULA STHEL CAIADO UNILAB	DRA. JOSEFA JACKLINE RABELO UFC
DRA. ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO UNINASSAU	DRA. LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES IVA
DR. ANTÔNIO ROBERTO XAVIER UNILAB	DRA. LÍVIA PAULIA DIAS RIBEIRO UNILAB
DR. CASEMIRO DE MEDEIROS CAMPOS UNIFOR	DR. LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO UFC
DRA. ELISÂNGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA UNILAB	DRA. MÁRCIA BARBOSA DE SOUSA UNILAB
DR. EDUARDO FERREIRA CHAGAS UFC	DR. MICHEL LOPES GRANJEIRO UNILAB
DR. ENÉAS DE ARAÚJO ARRAIS NETO UFC	DRA. MILENA MARCINTHA ALVES BRAZ FGF
ME. FILIPE DE MENEZES JESUÍNO UFC	DRA. REGILANY PAULO COLARES UNILAB
DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE UFC	DRA. SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA UNILAB
PROF. GERALDO JESUÍNO DA COSTA UFC	DRA. VANESSA LÚCIA RODRIGUES NOGUEIRA UNILAB

PROJETO GRÁFICO E CAPA | *Carlos Alberto Alexandre Dantas*
REVISÃO E NORMALIZAÇÃO | *Felipe Aragão de Freitas Carneiro*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECÁRIA: *Regina Célia Paiva da Silva* – CRB – 1051

E 21 Educação Popular e movimentos sociais: experiências e desafios. / João B. de Albuquerque Figueiredo; Clédia Inês Matos Veras; Lucicléa Teixeira Lins (orgs.). – Fortaleza: Imprece, 2016.

251 p.: il. 14cm x 21 cm

Inclui gráficos

ISBN: 978-85 – 8126-115-7

1. Educação popular – Brasil. 2. Brasil – Política e Governo. 3. Movimentos Sociais – Brasil. 4. Figueiredo, João B. de Albuquerque. 5. Veras, Clédia Inês Matos. 6. Lins, Lucicléa Teixeira. I. Título.

CDD. 370.115

Sumário

APRESENTAÇÃO | 7

Clédia Inês Matos Veras

Lucicléa Teixeira Lins

PREFACIAÇÃO | 9

João B. de Albuquerque Figueiredo

TEORIAS SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS: PROJETOS DE SOCIEDADE EM DISPUTA | 12

Lucicléa Teixeira Lins

MOVIMENTOS SOCIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO E PRÁTICAS ORGANIZATIVAS | 34

Maria Nobre Damasceno

UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS: O ACESSO DE DIFERENTES SUJEITOS E O CONFLITO DE SABERES | 60

Edineide Jézine

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA LUTA DOS MOVIMENTOS ÀS POLÍTICAS | 80

Maria do Socorro Xavier Batista

A INTENCIONALIDADE POLÍTICA DO ATO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO POPULAR NO CAMPO | 101

Clédia Inês Matos Veras

Plínio Rogenes de França Dias

**AS ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ: CONQUISTA,
DIREITO E NOVAS PERSPECTIVAS PARA A
JUVENTUDE | 118**

Celecina de Maria Veras Sales

Kamila Costa de Sousa

**SOBRE PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS NO
ASSENTAMENTO NOVA VIVÊNCIA-SAPÉ/PB | 141**

Cosmo Galdino dos Santos

Luciélho Marinho da Costa

**A DIALOGICIDADE DE PAULO FREIRE NA TESSITURA
DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA | 162**

João B. de Albuquerque Figueiredo

**MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL, EDUCAÇÃO PARA
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEI 10.639/2003:
UM OLHAR SOBRE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
BANANEIRAS/PB | 187**

Josilene Rodrigues da Silva

Luciene Chaves de Aquino

**O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES | 214**

Ana Paula Mendes Silva

**O DIZER DOCENTE EM SITUAÇÕES DE PRÁTICAS DE
LETRAMENTO | 235**

Geralda Macedo

Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

APRESENTAÇÃO

É com esperança de fazer acontecer novos espaços de discussão no cenário da educação brasileira e fortalecermos os estudos e pesquisas com saberes populares que temos a satisfação de trazer o livro *Educação popular e movimentos sociais: experiências e desafios*. Esta publicação escrita a várias mãos, fruto dos trabalhos desenvolvidos por professores(as) pesquisadores(as), educadores(as) comprometidos(as) com as lutas sociais e a dinâmica educativa dela recorrente.

O mesmo tem como objetivo divulgar e socializar reflexões e resultados de pesquisas, teóricas e empíricas, acerca dos espaços de lutas sociais, que, em sua materialidade explícita os avanços, mas também seus limites impostos pelos conflitos sociais. São linhas escritas por aqueles(as) que também vivenciam e experimentam em sua prática educativa cotidiana, o desejo de se criar novas possibilidades de um outro modo de aprender, conhecer e fazer educativo, com todos os sujeitos sociais ali envolvidos, em movimento.

As temáticas, motivadoras das nossas pesquisas, revelam que muitas questões ainda precisam ser respondidas no tocante das ações coletivas em torno das lutas por políticas públicas educacionais, principalmente para combater o analfabetismo, anunciando ações excludentes geradas pelo capitalismo.

A dinâmica sociopolítica de nossas estruturas de formação, tradicionalmente vistas como engessadas e arcaicas, tem sido confrontadas com as demandas sociais emergentes em pleno ano de 2016. Essa colonialidade do saber e do poder reforça que nosso sistema político ainda se mantém através de mecanismos opressores, atendendo aos interesses de um modelo mercantilista e, portanto, antidialógico.

São questões da atualidade que as leituras dos artigos deste livro contribuirão para encontrarmos as respostas para a conjuntura que vive a sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, a proposta de discutirmos a educação a partir do olhar de Paulo Freire nos ajuda

a desvelar as marcas da cultura colonializante na construção de um projeto de emancipação humana, tendo em vista acolher em seu teor discursivo a necessidade de se combater injustiças e construir um mundo melhor.

Os onze textos que compõem este livro, que heterogêneos em fenômenos de análise, são, no entanto, entrelaçados pelo fio comum das experiências e desafios educação popular que os entrecruzam na ação dos movimentos sociais. Tivemos a participação especial do educador, antropólogo e professor Carlos Rodrigues Brandão, que com muito carinho e atenção ao nosso trabalho de estudiosos e atuantes da educação popular, se dispôs a escrever algumas palavras para a capa deste livro. Estamos diante de uma obra coletiva, não só por definição, mas, sobretudo, pelo esforço solidário e colaborativo de cada um dos(as) autores(as).

Clédia Inês Matos Veras
Lucicléa Teixeira Lins

PREFACIAÇÃO

Muito me honra esse convite de estar aqui numa prefaciação. Brinco com a palavra no sentido de que realizo a ação de escrever um prefácio. Certamente, a maioria sabe que pré-implica o que vem antes. Mas o prefácio aqui não implica facilidade, e sim uma potencialidade manifesta no convite que faço à leitura da obra.

Ao colocar no começo do livro estas explicações sobre o que carrega em si, seus objetivos, suas autorias, podemos demonstrar um pouco do que representa se debruçar sobre esta leitura. Aliás, já pretendemos estimular que esta seja uma leitura *freireana*, em outras palavras, que possa ser lida com vagar e reflexão.

A proposta deste livro é para a experiência de um aprender e conhecer no contexto de lutas. A ideia fundante é para que se possa reconhecer as fronteiras da luta, como pontes de articulação de saberes. A divulgação destas informações, conhecimentos e saberes decorre da intencionalidade de compartilhar.

Nessa lógica, encontramos Lucicléa Teixeira Lins anunciando teorias sobre os movimentos sociais na conjuntura da formulação de projetos em uma sociedade em disputa. Temos Cosmo Galvão dos Santos e Luciélcio Marinho da Costa, que nos oferecem um pensar sobre práticas agroecológicas no assentamento no Nova Vivência – Sapê, na Paraíba. Em seguida, vemos Edineide Jezine tratar da relação entre universidade e movimentos sociais na lógica do acesso de diferentes “sujeitos” e do conflito de saberes. As escolas do campo do Ceará, como conquista, garantia de direitos e novas perspectivas para a juventude, encontram-se dialogadas por Celecina de Maria Veras Sales e Kamila Costa de Sousa. Temos um trato sobre o curso de especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), na ideia de desafios e possibilidades na formação de educadores de EJA, apresentado por Ana Paula Mendes Silva. Destacamos a extraordinária, professora e inspiradora de muita gente, Maria Nobre Damasceno, quem nos

presenteia com o texto acerca dos movimentos sociais, em uma leitura de sua contextualização e práticas organizativas. A educação do campo como luta dos movimentos em direção às políticas foi um estudo feito por Maria do Socorro Xavier Batista. Clédia Veras e Plínio Dias, por sua vez, entabulam um estudo sobre a educação do campo como ato político do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Temos ainda que observar as importantes contribuições de Josilene Rodrigues da Silva e Luciene Chaves de Aquino acerca do Movimento Negro no Brasil, tendo em conta as relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/2003 no contexto específico da escola municipal de Bananeiras, na Paraíba. O dizer docente em situações de práticas de letramento é o enfoque oferecido por Geralda Macedo e Maria de Lourdes da Trindade Dionísio. Já Figueiredo ensaia uma busca em Paulo Freire na tentativa de reconhecer elementos fundantes da gênese do conceito vital para consolidar uma teoria de ação para os enfrentamentos contemporâneos no campo da educação, a dialogicidade. Paulo Freire nos oferece um conjunto de aportes essenciais no desvelamento da realidade, das estruturas conjunturais da sociedade moderna e de suas ressonâncias negativas que se espraiam desde a desesperança até a negação da história. Entretanto, como diz Paulo Freire, é no fulcro mesmo desse caos que temos a semente do novo e das potências capazes de formular um mundo novo, um mundo solidário e dialógico, no qual seja possível amar e, por isso mesmo, sonhar.

Nesta feitura de diálogos em torno do aprender e conhecer nos espaços/fronteiras da luta, salientamos a partilha, que se caracteriza por meio de artigos que decorrem de pesquisas financiadas e de uma costura de interesses comuns com o campo da educação popular. Esta obra articula pesquisadores e pesquisadoras de diversas partes do Nordeste brasileiro com esse propósito, vinculados a instituições como: a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Dessa maneira fica a contribuição desse grupo aos fazeres, sentires e pensares desse campo educativo.

Guardamos a certeza de que a vida potencializa vida, daí a vida ser biófila, ama a vida. Assim sendo, o sonho, a u-topia, o inédito aspirado e os desejos legítimos de partilha sairão vencedores. Nessa vertente, os atores em movimento lutam por uma educação popular que se transforme em portal de acesso à articulação de saberes e à integração de propósitos voltados para a parceria, a fraternidade, a amorosidade, a fé nos seres humanos e a esperança, capaz de nos levar adiante.

Paz e Luz e Diálogo Amoroso...

João B. de Albuquerque Figueiredo

TEORIAS SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS: PROJETOS DE SOCIEDADE EM DISPUTA¹

Lucicléa Teixeira Lins

Introdução

Estudar os movimentos sociais implica analisar suas perspectivas teóricas e o tipo de sociedade que desejam construir. Assim é que propomos discutir neste artigo, inicialmente, o modelo socialista de sociedade, visto que, apesar de todas as investidas (neo)liberais em invalidar essa perspectiva de sociedade, ela continua sendo uma utopia para muitos grupos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que surge em 1984, ano de grandes mobilizações sociais.

Em um segundo momento, faremos uma reflexão sobre as teorias que fundamentam os movimentos sociais, sobretudo os paradigmas marxistas e os Novos Movimentos Sociais (NMS). E, por fim, apresentaremos, no contexto de análise dos movimentos sociais, sua luta como dimensão educativa e práxis desses sujeitos coletivos.

Capitalismo, socialismo e sociedade

Analisar o projeto de sociedade que referencia os movimentos sociais populares nos impõe a necessidade de compreendê-lo no contexto de luta dos movimentos surgidos na sociedade capitalista.

Leo Huberman (1986, p. 212) assinala que “[...] sempre houve quem passasse uma boa parte do seu tempo especulando sobre sociedades melhores do que aquelas em que viveram”. A inferência do autor é no sentido de contextualizar que existem determinadas

¹ O presente artigo é resultante de uma pesquisa de mestrado da referida autora, concluída em 2006, intitulada: *A formação política das educadoras e educadores do MST*, em que se investigou a formação política dos(as) educadores(as) do MST, analisando o sentido filosófico e ideológico dessa formação referente a seu significado na construção de uma educação emancipadora.

utopias que frequentemente não passam de especulação, no entanto outras tornam-se um ideal de sociedade que sedimentam algumas experiências.

Alguns movimentos sociais populares, como o MST, tendo como projeto a construção de uma sociedade justa e igualitária, vêm tentando concretizar seus ideais sob a leitura marxista e marxiana de que “[...] a emancipação da classe trabalhadora deve ser realizada pela própria classe trabalhadora” (MARX, 1848 apud HUBERMAN, 1986, p. 222).

Assim, sua concepção utópica de sociedade diferencia-se dos socialistas utópicos do século XIX – Robert Owen, Charles Fourier e Saint Simon –, que as elaboraram pensando que conseguiriam encorajar os ricos a dividir seus bens. Esse último, Saint Simon, acreditava que “[...] as classes trabalhadoras não se podem elevar a menos que as classes superiores lhes estendam a mão” (HUBERMAN, 1986, p. 221). Esses socialistas utópicos foram duramente criticados por Marx e Engels em *O manifesto comunista*, escrito em 1848, por seu romantismo em apelarem para o “bom senso” dos capitalistas e por não acreditarem em uma ação emancipadora forjada pela própria classe trabalhadora. Marx e Engels (1998, p. 58), a esse respeito, concluem:

Por isso rejeitam toda ação política e, especialmente, toda ação revolucionária. Desejam alcançar seus objetivos por meios pacíficos e procurar, através de pequenos experimentos, necessariamente condenados ao fracasso, e pela força do exemplo, pavimentar o caminho para o novo evangelho social.

Os autores acima citados acreditavam que a passagem do capitalismo para o socialismo se daria através da revolução protagonizada pelo proletariado, e não apelando para a “boa vontade” da burguesia.

O MST assume que sua organização não depende só da vontade política de seus militantes, mas das condições antagônicas existentes na sociedade e de suas ações que nesse processo se delineiam. Assim, em sua trajetória histórica, aderiu a uma perspectiva revo-

lucionária, percebendo-se no conjunto da sociedade civil como um movimento social inserido no contexto de contradição da sociedade:

E ao tratar de nos organizarmos, somos um processo contraditório. Um processo que não depende apenas da vontade política das pessoas. Não depende da aplicação de normas sociais, de princípios organizativos. Depende também das contradições da luta de classes. Da dinâmica da luta de classes. (MST, 2004a, p. 11).

A análise de documentos² do MST indicou-nos que a filosofia marxista vem sendo utilizada pelo referido movimento como um modelo que proporciona instrumentos analíticos e interpretativos da realidade social, desvendando na luta de classes suas contradições econômicas e sociais, uma vez que as alterações que se processam em determinados períodos históricos provocam rupturas teóricas e, conseqüentemente, a inadequação de determinados modelos paradigmáticos, então existentes, na interpretação dos fenômenos sociais, sendo necessário um olhar crítico fundamentado em teoria sobre tais transformações.

Gorz (1992) e Bobbio (1992), ao analisarem a experiência do socialismo russo e do Leste Europeu, expressam suas fragilidades³, afirmando que o paradigma marxista, como referência teórica, não daria mais conta de explicar todas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações políticas, sociais e econômicas que se processaram, principalmente, após a queda do muro de Berlim, em 1989, e a implantação do neoliberalismo⁴. Nossa pretensão não é abrir um debate sobre uma suposta crise do socialismo, mas assinalar que, apesar das críticas, o socialismo continua sendo um horizonte almejado por alguns sujeitos coletivos, expressos pelos movimentos sociais populares.

² Cartilhas, textos e *site* do movimento.

³ Gorz centraliza sua argumentação na falta de emancipação da classe trabalhadora, visto que era uma reivindicação da classe; e Bobbio critica a não consolidação da democracia e o cerceamento da liberdade.

⁴ O neoliberalismo é uma corrente política e econômica que contesta a intervenção do Estado na economia e “[...] onde a igualdade é exercida no mercado conforme as habilidades e competências de cada um” (LEHER, 2001, p. 160).

Gorz, diferentemente de Bobbio, que é de tendência liberal, é um marxista. Esse autor, ao assinalar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na produção, provoca a esquerda a repensar o socialismo. Ele expõe que os movimentos e partidos socialistas nasceram da luta contra o capitalismo em sua fase monopolista e imperialista. Para tanto, definiram uma nova sociedade, tendo em vista a tomada do poder e a emancipação da classe operária. O conflito básico que o socialismo travou, segundo Gorz (1992), foi contra a racionalidade econômica, pois esta visava à construção de uma sociedade voltada à acumulação de capital. E, opondo-se a essa premissa economicista, o operariado travou parte de sua luta em defesa de uma sociedade planificada. Superar a dominação capitalista constituía, por definição, a emancipação humana, e o socialismo seria o fim no qual essa emancipação poderia ser vivenciada.

Desencadeando o processo de luta, os operários eram os protagonistas das transformações sociais no período de afirmação do capitalismo. Buscando sua emancipação, essa classe deparou-se com vários conflitos. Mesmo nos países do Leste Europeu e na Rússia, onde o socialismo na versão leninista foi experienciado, os conflitos não cessaram. A questão central que perpassa a crítica de Gorz é a não emancipação da classe de trabalhadores nesses países. A crise desse modelo de sociedade revelou-se, segundo o autor, nas falhas deflagradas nessa experiência, ou seja, a burocracia, o atraso tecnológico e o autoritarismo, que, conseqüentemente, confundiram e enfraqueceram a luta proletária.

Bobbio (1989) dá ênfase ao fato de que a maior utopia política da História – o socialismo – sofreu uma reversão completa, tornando-se seu oposto. Em sua análise, a frustrada experiência socialista na Rússia e nos países do Leste Europeu desapontou a luta da classe trabalhadora, que projetava na vivência de uma sociedade socialista a realização de igualdade e justiça. Um dos motivos desse fracasso, conforme Bobbio (1989), foi o cerceamento da liberdade, que constituía uma das reivindicações de luta. Em sua concepção, o desrespeito à liberdade e a não consolidação de uma democracia também contribuíram para o insucesso.

Bobbio (1989, p. 19) aponta a conquista da liberdade como proposta para um novo projeto de sociedade: “A conquista da liberdade no mundo moderno – se for possível e na medida em que o for – tem necessariamente que ser o ponto de partida para os países onde as utopias sofreram reversão”. O que o autor propõe ao “desencantado” comunismo histórico é o fortalecimento do modelo de sociedade liberal-democrática, sendo a liberdade o ponto de partida para sua efetivação e emancipação humana.

Contudo, essa liberdade proposta por Bobbio respalda-se nos princípios liberais. Uma liberdade individual e limitada cultivada pela sociedade burguesa contrapondo-se a um pensamento socialista, como afirma Marx (2000, p. 36): “Sociedade que faz que todo homem encontre noutros homens não a realização de sua liberdade, mas, pelo contrário, a limitação desta”. E, além de ser uma liberdade individual e limitada, essa ainda se constitui em um reforço para os discursos ideológicos da burguesia, que, na perspectiva da liberdade, dissemina uma aparente harmonia social, buscando dissimular os conflitos e contradições próprios do capitalismo.

Entretanto, se essa experiência socialista não foi capaz de instaurar a emancipação humana e garantir liberdade, o Estado liberal será? Eis a questão. O capitalismo criou seus substratos, como a democracia liberal, na qual se respalda ideologicamente, fazendo a sociedade ver com desconfiança qualquer outra alternativa de projeto social. Será o capitalismo capaz de proporcionar liberdade às pessoas e suprir de forma efetiva as reivindicações que a classe trabalhadora historicamente vem exigindo? Vê-se com bastante desconfiança a realização de um bem-estar social para todos, dentro de uma proposta de cunho liberalizante. Os princípios liberais se respaldam na liberdade política, econômica e social, além da crença no progresso decorrente da livre concorrência e do acesso a oportunidades “iguais” para todos. Esses ideais são sua essência e lógica, no entanto o que provocam é a competitividade e o individualismo.

A crítica desses autores às experiências socialistas tem ressonância em um outro aspecto que constitui o lastro do socialismo, ou seja, a teoria marxista, remetendo às críticas ao determinismo

histórico e à incompatibilidade entre socialismo e democracia. Contudo, considera-se um equívoco atribuir a responsabilidade de uma malograda experiência ao seu campo teórico de análise, como evidencia Guimaraes (1999, p. 252):

Já não é uma metodologia aceitável atribuir uma relação límpida e cristalina de causação direta entre teoria e fato histórico, tal como fazem muitos autores liberais ao estabelecerem uma conexão direta entre os desdobramentos autoritários da Revolução Russa e a obra de Marx.

A concretização dessa experiência não correspondeu aos ideais de um projeto socialista respaldado em Marx, pois se delineou com outras concepções próprias dos idealizadores da época, que acabaram por reproduzir o autoritarismo imanente culturalmente àquelas sociedades.

Contudo, as críticas de Gorz e sobretudo de Bobbio não cristalizam o fim do modelo socialista. Uma suposta crise do socialismo não indica que este perdeu sua vitalidade como utopia social, consoante defende Hobsbawm (1992, p. 269):

O futuro do socialismo assenta-se no fato de que continua tão necessário quanto antes, embora os argumentos a seu favor já não sejam os mesmos em muitos aspectos. A sua defesa assenta-se no fato de que o capitalismo ainda cria contradições e problemas que não consegue resolver e que gera tanto a desigualdade (que pode ser atenuada através de reformas moderadas) como a desumanidade (que não pode ser atenuada).

O autor relaciona a continuidade da utopia socialista às contradições do capitalismo que não foram solucionadas, as quais, ao contrário, continuam gritantes, o que ratifica a atualidade socialista. Esse modelo de sociedade ainda continua a ser um referencial para os que vêm construindo alternativas à sociedade fundamentada em princípios capitalistas, repercutidos nos ideais e pretensões do MST, conforme consta em seu princípio filosófico de *Educação com/para valores humanistas e socialistas*, que se contrapõe aos valores da sociedade capitalista “[...] centrada no lucro e no individualismo desenfreado” (MST, 2004b, p. 9).

O princípio educativo com/para valores humanistas e socialistas destina-se à renúncia, ao desprendimento dos valores forjados pelo capitalismo, nos quais fomos formados, que banalizam as relações baseadas no coletivismo e na solidariedade, incentivando a competição e o individualismo.

O socialismo, na condição de modelo de sociedade que possui elementos fundantes na teoria marxista, continua a alimentar a luta de muitos movimentos sociais que se compreendem nessa perspectiva teórica. Destacamos, nessa compreensão, a existência do MST, sua constituição como movimento social que possui suas matrizes teóricas fundamentadas no marxismo, a partir da perspectiva marxiana. Conforme análise de sua literatura, fica bastante explícito seu referencial teórico a partir das citações convergentes com as ideias de Marx, Engels, Lênin, Rosa Luxemburgo, Mao Tse-Tung e Gramsci. Quanto à educação, baseiam-se, sobretudo, em Pistrak, Makarenko e Freire.

Teorias sobre movimentos sociais e o MST

Propor reflexão sobre os elementos constitutivos de formação dos movimentos sociais indica perceber características próprias e seus aportes teóricos, de modo que, ao contextualizar o MST como um movimento social, encontra-se presente a orientação filosófica dos princípios teóricos marxistas e marxianos.

Os estudos de Gohn (1997, 2001, 2004), Grzybowski (1991), Scherer-Warren (1987) e Touraine (2004) propõem a análise das teorias referentes aos movimentos sociais e demonstram que há carência de pesquisas relacionadas a esse fenômeno. Para Gohn (2004), os trabalhos publicados sobre movimentos sociais pouco se preocuparam com a questão teórica, limitando-se a descrições de experiências.

Geralmente os modelos teóricos mais utilizados para entender os movimentos sociais no Brasil são a Teoria dos Novos Movimentos Sociais (NMS) e a Teoria Marxista⁵.

⁵ Existem, porém, outras referências, como o Paradigma Norte-Americano em suas três dimensões: a Teoria Clássica, a Teoria sobre a Mobilização de Re-

Os movimentos sociais no Brasil ganharam importância nos estudos acadêmicos a partir da década de 1960. Esse espaço foi delimitado por algumas mudanças no cenário político-social, como assinala Gohn (2004, p. 11):

Simultaneamente, o Estado, objeto central de investigação de grande parcela de cientistas sociais, passou, no plano da realidade concreta, a ser deslegitimado, criticado, e com a globalização perdeu sua importância como regulador de fronteiras nacionais, controles sociais, etc. Ocorreu um deslocamento de interesse para a sociedade civil e nesta os movimentos sociais foram as ações sociais por excelência.

Foi a partir dessa mudança de cunho macroestrutural para a esfera micro dos espaços coletivos que os movimentos sociais ganharam visibilidade, tornando-se objeto de estudos e contribuindo na construção de uma cultura política pela conquista dos direitos sociais.

Mas como se constitui um movimento social? Ou melhor, o que é um movimento social? Para elucidar esses questionamentos, procuramos entendê-los a partir da definição de alguns autores. Para Gohn (2004, p. 251-252), movimentos sociais são:

Ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil [...]. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de

cursos (MR) e a Teoria sobre a Mobilização Política (MP). E o Paradigma Europeu em suas duas vertentes: a dos Novos Movimentos Sociais (NMS) e a Teoria Marxista. Quanto à teorização latino-americana e brasileira sobre movimentos sociais, ainda carece de uma formulação teórica própria, ficando as análises fundamentadas em teorias americanas ou europeias, principalmente nessas últimas. Para aprofundar a compreensão sobre as teorias dos movimentos sociais, ver Gohn (2004).

inovações nas esferas públicas (estatal e não estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política [...]. Eles têm como base de suporte entidades e organizações da sociedade civil e política, com agendas de atuação construídas ao redor de demandas socioeconômicas ou político-culturais que abrangem as problemáticas conflituosas da sociedade onde atuam.

Sua definição contempla a constituição das identidades coletivas dos atores sociais, valorizando o cotidiano como campo de luta. Nessa definição, percebe-se a importância das ações coletivas como elemento de pressão da sociedade para que transformações possam ser implementadas.

Há duas categorias centrais nessa definição: a força social e a luta política. A primeira se caracteriza pelas demandas ou reivindicações do grupo, que, na concepção da autora, “[...] para que haja uma demanda, há necessidade de que haja uma carência não atendida [...], as carências podem ser de bens materiais ou simbólicos” (GOHN, 2004, p. 256). Já a luta política contempla as etapas do movimento, seu fluxo e refluxo diante de um processo dinâmico e conflituoso.

Na compreensão de Touraine (2004, p. 133) “O único movimento social central é o que se define por sua luta frente a frente com a classe dirigente”. Portanto, um movimento social se define pelo que se contrapõe e defende. A sua essência é a preocupação com a defesa dos direitos da classe e, no que concerne aos movimentos sociais populares, questionar o processo de expropriação produzido pelo sistema capitalista. A definição dada aos movimentos sociais por Calado (2004, p. 2) refere-se ao entendimento da ação organizativa dos sujeitos:

Ação organizada de um sujeito coletivo integrante da sociedade civil, que, a partir de suas diferentes motivações e horizontes, orienta as atividades conforme seu perfil próprio, visando alcançar seus objetivos de manter, de reforçar ou de mudar, em parte ou no todo, a ordem estabelecida.

A definição do autor incide nas atmosferas diferenciadas em que os movimentos sociais ensinam seus interesses, ou seja, para

uns, seus interesses estão pautados no setor de produção; para outros, na esfera política, havendo ainda aqueles que se pautam no acesso e defesa de serviços, bens e valores culturais. Por conseguinte, o projeto de um movimento social busca tanto uma mudança totalizante de sociedade, a exemplo dos que pretendem a implantação do socialismo, como conquistas mais pontuais e imediatas expressas na melhoria do cotidiano.

Diante dessas definições, entendemos os movimentos sociais como processo de ações coletivas em consonância com objetivos claramente definidos por um determinado grupo social que o protagoniza e luta contra relações sociais adversas, utilizando-se de sua força social para assegurar ou conquistar suas demandas.

A partir dessas definições, compreendemos que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) constitui-se como um movimento social.

Segundo Caldart (1997, p. 9), “O MST é um movimento de massas que se organiza para conquistar basicamente três objetivos: terra, implantação da reforma agrária e mudanças em nosso país”. Constituindo-se, assim, uma organização da classe trabalhadora rural que luta pela conquista da terra, fonte de sobrevivência para esses trabalhadores, aglutinando em seu interior ações coletivas que se refletem nas estratégias em conquistar a terra e utilizando-se de sua força social para assegurar e ampliar suas conquistas.

Há, portanto, nesse segmento coletivo, elementos que o legitimam como movimento social. Relacionamos com a definição de Scherer-Warren (1987, p. 20), que conceitua movimento social como:

Uma ação grupal para transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob a organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção).

Nessa definição, encontram-se quatro elementos que, em nosso entendimento, asseguram a composição de um movimento social e que são fundamentais para dar legitimidade ao grupo e integrar nas práticas cotidianas do mesmo, que são: a *práxis*, uma ação

transformadora; o *projeto*, que objetivamente se revela no que se deseja conquistar; a *ideologia*, expressa nas ideias, crenças, utopias, afinidades, sentimento de pertença, a qual permeia um determinado grupo social; a *organização e direção*, que se traduzem em dois componentes: a base e a vanguarda.

A partir da definição de Scherer-Warren, é possível reconhecer no MST elementos que reafirmam sua constituição como movimento social, tais como: seu projeto, que é conquistar a terra; sua práxis, que se revela na relação de composição organizativa numa interação de mudanças; seu programa ideológico, que é fundamentado nos princípios marxistas; e sua organização, que é composta por setores articulados por objetivos claramente definidos, em consonância com todo o grupo que protagoniza as lutas contra relações sociais adversas. Nessa perspectiva, o próprio MST (2004a, p. 9-11) se autodefine como um movimento social:

Nós somos acima de tudo um movimento social. Ou seja, somos uma forma particular do povo brasileiro se organizar para lutar por seus direitos. Para lutar por melhorar a forma da sociedade se organizar e funcionar [...]. Somos um Movimento Social que procura organizar os trabalhadores, os pobres, os camponeses, homens e mulheres, jovens e anciãos que queiram lutar por justiça social.

Essa definição não só institui a presença do MST no cenário de disputa político-social e econômico que os movimentos sociais travam com a esfera do Estado, como ainda lhe atribui a especificidade de ser um movimento social que luta pela transformação da sociedade, cultivando valores socialistas.

Segundo Gohn (2004, p. 171), “[...] o prisma marxista refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural”. Entendemos o MST sob esse prisma, situando-o na perspectiva de classe social. O MST constitui-se como um movimento social da classe trabalhadora do campo, preocupado com a emancipação de seus partícipes, e da classe trabalhadora em geral, tendo claramente o desejo de transformação, vislumbrando mudanças no interior da sociedade capitalista que resultem em uma nova socie-

dade. A esse respeito posiciona-se Calado (2004, p. 3): “[...] enquanto a maioria dos movimentos sociais luta por objetivos tópicos ou pontuais (gênero, moradia, idade, etnia, etc.), há também os que se propõem a construir um projeto alternativo de sociedade, a exemplo do MST”.

O paradigma marxista oferece elementos de entendimento teórico que possibilitam compreender a realidade e as contradições propostas pelo sistema capitalista, norteados pela pauta de movimentos sociais, como o MST, que lutam por reivindicações que vão desde a implantação da reforma agrária à exigibilidade de outros direitos sociais, como educação e saúde. Nesse contexto, o MST (2004a, p. 10) se intitula como:

Herdeiros da experiência de organização classista dos camponeses a partir da década de 50 do século XX [...] as UL-TABs – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, as Ligas Camponesas e o Máster – Movimento dos Agricultores Sem Terra.

A trajetória de organização de luta percorrida pelos camponeses culminou com o MST, caracterizando-se como um movimento continuador da luta histórica pela reforma agrária, como as ligas camponesas; denunciando as opressões e injustiças decorrentes das relações geridas pelo capitalismo, o que nos faz deduzir que não houve ruptura no processo de luta pela reforma agrária, mas que ela foi assumindo outras dimensões imbricadas com outros sujeitos em seus diferentes contextos, expressando lutas pontuais localizadas em espaços micros da sociedade.

Esse novo panorama de organizações civis e comunitárias inaugura o paradigma dos novos movimentos sociais, que, segundo Leher (2001, p. 160): “[...] se caracterizam pela incorporação da crença no fim da centralidade do trabalho na vida social [...], uma característica indelével destes movimentos, em decorrência da ressignificação do conceito de sociedade civil⁶, é que o *locus* encontra-se desvinculado da

⁶ Para Leher (2001, p. 157), “A consideração dos documentos do Banco Mundial e de parte da literatura especializada [...] sugere que a valorização e a aplicação da expressão ‘sociedade civil’ resulta – evidentemente com importantes exceções – de um movimento consistente de coalizão, formal ou informal, entre

dimensão econômico-social”. Assim sendo, os NMS trazem como novidade em suas pautas temáticas como gênero, meio ambiente, opção sexual, raça, etnia e fundamentalismo religioso/político, bem como temáticas específicas não contempladas, como luta pela transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do capital.

Contudo, Leher (2001, p. 161) demonstra que os NMS “[...] contribuem para a reflexibilidade local e global, abrindo espaços para o diálogo público a respeito dessas questões”. Porém, assinala que os interlocutores desses movimentos, em muitos casos, são a classe dominante, cujas reivindicações são mais pontuais, não existindo nem exigindo a centralidade nas lutas de classes, que constitui o cerne dos movimentos sociais populares classistas⁷, fundamentadas nas relações de contradições da sociedade advindas do mundo da produção, pois “[...] adotam categorias e conceitos totalizantes, buscam soluções sistêmicas que implicam ruptura com o modo de produção capitalista” (LEHER, 2001, p. 161).

Com efeito, a entrada em cena dos NMS configurou-se por seu imediatismo. Enquanto os tradicionais buscam a emancipação da classe trabalhadora, para os NMS a emancipação é atributo de um grupo específico. A respeito da emancipação nos NMS, infere Santos (2003, p. 259) que: “[...] a emancipação por que se luta visa transformar o cotidiano das vítimas da opressão aqui e agora e não num futuro longínquo”. No entanto, isso não quer dizer que os movimentos tradicionais não se propunham a suprir suas necessidades mais imediatas, no caso do MST sua luta por educação pública e de qualidade vem modificando a realidade da educação do campo.

determinados ‘críticos do Estado autoritário’, dirigentes de governos militares e os neoliberais, irmanados na tese de uma *nova era* em que os antagonismos centrados nas contradições capital e trabalho não têm mais lugar”.

⁷ Fazemos a diferenciação entre movimentos sociais classistas, cujas lutas estão centradas nas relações de opressão resultantes do sistema capitalista, tendo a perspectiva de construção de uma outra sociedade. Estes também são Movimentos Sociais Populares (MSP), pois atuam em defesa da luta dos expropriados dos bens materiais de sobrevivência digna. Calado (2004) assinala sobre essa questão distinguindo os MSP dos movimentos que são protagonizados por segmentos da classe dominante. Nos movimentos sociais populares classistas, suas ações coletivas estão centradas na contradição capital/trabalho.

Relacionando os NMS com a existência, mesmo que recente, do MST⁸, não é possível atribuir a esse segmento da sociedade a composição dos NMS. Esse paradigma defende que o marxismo não mais pode ser utilizado como modelo de explicação diante das transformações ocorridas nas últimas décadas, e a teoria marxista constitui o lastro da ideologia do MST. Gohn (2004) assevera que certos teóricos dos NMS invalidam o marxismo como campo teórico capaz de explicar as ações dos indivíduos pelo fato de ele tratar da ação coletiva apenas no âmbito da estrutura macro da sociedade. Portanto, entendemos que os princípios da defesa do individualismo e as lutas pontuais não apresentam perspectivas de transformação da sociedade capitalista, não atendendo aos objetivos do MST.

Os NMS assumiram um papel singular na sociedade, mas não retiraram desse mesmo cenário os movimentos sociais classistas, “[...] que, operando as contradições de classe, buscam transformações no mundo do trabalho para a emancipação da sociedade futura” (LEHER, 2001, p. 171). Para efetivar esse ideal social, valem-se de suas ideologias e experiências, ampliando as conquistas nesse processo de luta. Para Gohn (2004, p. 258), “[...] a ideologia de um movimento corresponde ao conjunto de crenças, valores e ideais que fundamentam suas reivindicações”, sendo, pois, transmitida e apreendida através dos discursos e da produção material e simbólica do grupo. Essa ideologia e os tipos de ações que vão sendo configuradas, ou seja, sua práxis, constituem uma força em potencial para a dinâmica do movimento.

A dinâmica que envolve um movimento social vai construindo, através de suas práticas de vida cotidianas, uma cultura política. Os indivíduos pertencentes a esse segmento, ao trabalharem essas experiências como consciência que vai surgindo na luta, consciência de classe, e ao se aperceberem como sujeitos de possíveis mudanças, delineiam uma nova cultura política, como a cultura a que se refere Thompson (1981, apud GOHN, 2004, p. 204):

⁸ O MST tem um pouco mais de duas décadas de existência.

Pela experiência os homens se tornam sujeitos, experimentam situações e relações produtivas como necessidades e interesses, como antagonismos. Eles tratam essa experiência em sua consciência e cultura e não apenas a introjetam. Ela não tem um caráter só acumulativo. Ela é fundamentalmente qualitativa.

Outrossim, os movimentos buscam autonomia, mesmo aqueles que firmam parcerias com o Estado. Aliás, autonomia, segundo Scherer-Warren (1987), consiste numa dialética entre opressão-libertação, que permeará as relações dos indivíduos em seus campos de atuação, os quais se caracterizam em polos: de um lado, os que aspiram à realização da liberdade e procuram formas organizativas para lutar e resistir contra os que estão do outro lado, os quais preferem manter a opressão.

Diante dessa correlação de forças, os movimentos sociais aprenderam a confiar em sua capacidade de mobilização e, a partir de suas experiências, potencializaram uma dimensão educativa, levando-a à sociedade.

A luta como dimensão educativa dos movimentos sociais

Ao buscarmos analisar as experiências que marcaram e fortaleceram os movimentos sociais presentes na década de 1990, faz-se necessário voltarmos alguns anos para compreendermos como esse cenário foi se delineando. Partiremos das mobilizações sociais e dos acontecimentos na chamada *era da participação*. Esse termo é utilizado para se referir aos anos compreendidos entre o final de 1970 a 1989, referindo-se à conjuntura sociopolítica do Brasil, período em que se vivenciou uma crescente mobilização social, objetivando o fim do regime autoritário e o advento da redemocratização do país. Contudo, foi o momento em que a teoria marxista começou a ser questionada como paradigma capaz de explicar os fenômenos sociais, surgindo, assim, os NMS, que incorporaram em seu arcabouço teórico elementos de explicação da realidade brasileira e das mobilizações sociais. Os movimentos sociais se diversificaram, surgindo movimentos como o ecológico, das mulheres, dos direitos hu-

manos, entre outros, que coexistem com objetivos bem específicos, sendo esses analisados, geralmente, sob a óptica do paradigma dos Novos Movimentos Sociais.

A *era da participação* registrou um momento da realidade brasileira em que se buscou a redemocratização do país e o atendimento das novas demandas sociais. Essas demandas foram tomando expressividade política a partir das décadas de 1970-1980. No caso urbano, as associações de bairros configuraram espaços em que a própria comunidade ensejou, na política local, reivindicações pela melhoria do bairro: transportes, escolas, hospitais, entre outras. Segundo Gohn (2001, p. 27-28), “[...] denunciaram irregularidades nos processos construtivos, orientaram os planejadores no sentido de localizarem as demandas, elaboraram propostas e projetos urbanos [...], participaram de mutirões, etc.”, ou seja, “[...] organizaram o cotidiano do bairro”. Já no meio rural, surgem também reivindicações próprias, pautadas pelos sindicatos rurais, pelos segmentos religiosos e pela (re)organização dos movimentos sociais do campo, buscando justiça social, como a reforma agrária, escolas de qualidade para o campo, saúde e subsídios agrícolas.

Nesse momento, a sociedade civil organizada buscou a abertura política do país, requerendo a participação nas decisões políticas e sociais, das quais anteriormente foram impedidas. Essa participação, através de suas mobilizações, fez-se presente no processo constituinte, com propostas e a conquista de uma Constituição (BRASIL, 1988), a qual recebeu a denominação de cidadã, contemplando em seu texto a possibilidade de participação direta dos cidadãos nos processos decisórios, através dos mecanismos de participação popular garantidos por lei, mas ainda incipientes na cultura política do povo brasileiro, tais como os conselhos, plebiscitos, referendos e ouvidorias.

Dessa capacidade de organização e luta da sociedade civil, destaca-se a dimensão educativa, a partir das experiências adquiridas no dia a dia, em que a mesma se fortalece e intervém, lutando por participação direta nas decisões políticas e sociais. Essa aprendizagem que se deu no cotidiano da luta é bem exemplificada por Lyra (1999, p. 23):

Os operários do ABC [...] organizaram as primeiras greves sob a ditadura, visando à melhoria de salários, direitos trabalhistas e a conquista da liberdade sindical, tendo como forma de organização a participação direta das bases no processo decisório [...], o exemplo dos metalúrgicos irradiou-se para as categorias mais politizadas de trabalhadores, na esfera pública e privada, em todo o país, gerando uma nova sociabilidade política lastreada na ação corporativa e na democracia direta.

Conforme a citação acima, foi no âmbito das lutas trabalhistas e das experiências processadas que os setores populares perceberam sua força em potencial, desenvolvendo um processo educativo no qual tentaram, desde então, superar a dicotomia liderança/base, sendo possível a participação direta na esfera micro do organismo social, entendendo que assim seria possível redimensioná-la ao macro.

Gohn (2001, p. 98) enfatiza que o cenário das mobilizações sociais dos anos 1980 legou-nos algo extremamente importante: “[...] que o povo, os cidadãos, os moradores, as pessoas, ou qualquer outra noção ou categoria que se empregue, têm o direito de participar das questões que lhes dizem respeito”. Essa experiência denota um aprendizado vivenciado pelos movimentos de outrora, demonstrando a importância da mobilização social no alargamento do Estado de Direito, como um pressuposto do exercício da democracia presente nas pautas dos movimentos sociais, como indica Rabenhorst (2001, p. 36):

[...] é claramente uma limitação ao exercício do poder político, ou seja, a eliminação do arbítrio no exercício dos poderes públicos com a conseqüente garantia de direitos dos indivíduos, perante estes poderes [...]. Não apenas submete o exercício do poder ao direito, concebendo diversos mecanismos de controle dos atos governamentais, mas ela concede aos indivíduos direitos inalienáveis anteriores à própria ordem estatal.

Percebendo-se como composta por sujeitos de direitos, a sociedade civil organizada vem se utilizando também da via judiciária-

ria para garantir o que lhe foi conferido inalienavelmente, ou seja, de que “Todo poder emana do povo, que o exerce indiretamente, através de seus representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”, como consta no artigo 1º da vigente da Constituição Brasileira, de modo que “O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa” (ARROYO, 2003, p. 30). Concernente à educação e à escola, observa o autor: “Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade”.

Assim, o acesso à educação para todos, como a questão agrária, por exemplo, converteu-se em demanda central a ser atendida através de políticas públicas.

As mobilizações sociais e políticas da sociedade civil obtiveram conquistas, mas também desencantos com o cenário econômico dos anos 1990, pois, em nome do desenvolvimento, abusou-se dos excluídos do mundo do trabalho, ou seja, do mercado informal, para legitimar uma política perversa. No dizer de Gohn (1997), uma exclusão integradora, que foi o mecanismo utilizado pelo Estado na cooptação do mercado informal como via alternativa de sobrevivência. Esse campo alternativo fomentou uma certa autonomia e capacidade consumidora do trabalhador informal.

Essas mudanças contornaram o mercado, deflagrando um crescente número de miseráveis, que, sob o anúncio de qualquer emprego, compõem filas quilométricas; deflagrou também uma crescente onda de violência, tanto urbana quanto rural, a perda de muitos dos direitos sociais e trabalhistas outrora conseguidos e o desmonte sindical, que de vanguarda das transformações sociais passou a lutar pela manutenção de emprego.

Os atores sociais, nos anos 1990, buscaram a possibilidade de maior participação da sociedade civil na esfera pública e também buscaram parcerias com o Estado, que passou a ser visto como interlocutor, de forma que os NMS buscaram no imediatismo suprir suas necessidades, que outrora eram estruturais.

Se antes boa parte dos movimentos sociais centralizavam suas ações sob a perspectiva das contradições de classe, passaram alguns desses à construção de identidades coletivas, sob a abordagem dos NMS. Evidentemente que as contradições de classes não desapareceram nem deixaram de ser usadas como possível explicação da realidade social.

Consoante Gohn (2001), nos movimentos sociais, a educação é autoconstruída no processo e o educativo surge de diferentes fontes, legando-nos uma cidadania ativa e uma base jurídica que ainda necessita ser consolidada. A autora aponta que historicamente a relação entre movimentos sociais e educação tem um elemento de união, que é a cidadania, definindo-a como a que trata:

De ser a busca de leis e direitos para categorias sociais até então excluídas da sociedade, principalmente do ponto de vista econômico e social. Uma cidadania que reivindica seus direitos em forma de bens e serviços e não apenas no papel, que luta por ações afirmativas das minorias que estiveram/estão à margem das políticas públicas. (GOHN, 1995, p. 196).

De acordo com a autora, a cidadania é uma construção ativa daqueles que protagonizam a possibilidade de ter acesso àquilo que a dignidade lhe atribui, e não por tutela. É a modo desse posicionamento que os movimentos sociais vêm processando sua luta, caracterizando sua compreensão de educação como parte dos direitos sociais que precisam ser efetivados.

Foi diante de um Estado patrimonialista, do desemprego e do crescente mercado informal que o MST ganhou legitimidade e apoio de parte da sociedade, apesar de todas as investidas de alguns segmentos da mídia. E, operando dinamicamente, transformou-se em esperança para milhares de trabalhadores rurais espoliados e para aqueles que, desencantados com a cidade, sonham em retornar ao campo.

Considerações

Analisar os movimentos sociais em suas dimensões teóricas, no que se refere à sua organização, composição, ideologia e compro-

misso social, fez-nos identificá-los nos processos de luta surgidos na sociedade capitalista e no campo de disputa por um projeto de sociedade. Compreender esses movimentos no conjunto de teorias existentes é extremamente relevante para identificarmos em que campo teórico é possível fundamentá-los.

Muitos resultados obtidos pelos movimentos sociais foram fruto de suas lutas e experiências, expressas a partir de práticas educativas geradas na experiência cotidiana.

O campo de luta que os movimentos sociais processam busca efetivar seus direitos políticos, civis, econômicos, sociais e culturais, partindo do princípio de concretude da emancipação humana e política, daqueles que têm como perspectiva a transformação social. Mas, antes dessa realização, faz-se necessário que mulheres e homens se emancipem, tornando-se, assim, os construtores dessa mudança.

Nesse sentido, é preciso fazer valer o respeito às diferenças e necessidades que são peculiares a cada grupo social, a exemplo dos que lutam por uma educação adequada para quem vive no campo e dos que buscam, através da concretização das políticas educacionais e do direito à escola de qualidade, a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa, garantindo a seus cidadãos os direitos mais básicos e essenciais a uma vida com dignidade.

Referências

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

BOBBIO, N. O reverso da utopia. In: BLACKBURN, R. (Org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 17-21.

BRASIL. *Constituição 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

- CALADO, A. J. F. *Movimentos sociais: Qual cidadania? Qual educação?* 2004. Mimeografado.
- CALDART, R. S. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GOHN, M. G. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 1995.
- GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOHN, M. G. *Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOHN, M. G. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2004.
- GORZ, A. A nova agenda. In: BLACKBURN, R. (Org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro da socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 235-248.
- GRZYBOWSKI, C. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais do campo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GUIMARÃES, J. *Democracia e marxismo: crítica à razão liberal*. São Paulo: Xamã, 1998.
- HOBSBAWM, E. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, R. (Org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro da socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 255-271.
- HUBERMAN, L. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: LTC, 1986.
- LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Clacso, 2001. p. 145-176.
- LINS, L. T. *A formação política das educadoras e educadores do MST*. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

LYRA, R. P. As vicissitudes da democracia participativa no Brasil. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, DF, v. 141, p. 23-38, 1999.

MARX, K. *A questão judaica*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MST. *Educação no MST: balanço 20 anos*. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação, 2004a.

MST. *Princípios da educação do MST*. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação, 2004b.

RABENHORST, E. R. Democracia e direitos fundamentais em torno da noção de estado de direito. In: ZENAIDE, M. N.; DIAS, L. L. (Org.). *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: UFPB, 2001. p. 35-40.

SCHERER-WARREN, I. *Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica*. Florianópolis: UFSC, 1987.

TOURAINÉ, A. *O pós-socialismo*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MOVIMENTOS SOCIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO E PRÁTICAS ORGANIZATIVAS¹

Maria Nobre Damasceno

A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.

Paulo Freire

A dialética dos movimentos na transformação social²

Preliminarmente é conveniente explicitar o pressuposto que utilizaremos como elemento norteador da presente discussão, qual seja, o de que os movimentos sociais compõem com outras forças sociais um campo dinâmico: a sociedade civil, que não se constitui numa realidade harmônica, mas, ao contrário, num lugar do conflito social.

A nosso ver, torna-se necessário buscar uma abordagem que seja capaz de compreender os movimentos sociais em seu conjunto, considerando a realidade estrutural na qual estes se inserem; quer dizer, como parte da luta hegemônica que visa à ampliação do espaço do Estado mediante uma maior participação social dos setores populares, ou seja, da própria sociedade civil com sua variada pauta de reivindicações. Embora haja outras perspectivas teóricas que permitem alicerçar a análise, optamos por Gramsci, visto que esse militante filósofo trabalha com o “movimento” existente no real, portanto com as relações entre as diversas esferas de uma dada sociedade em um determinado momento histórico.

O ponto de partida é a concepção de homem como ser histórico; esta tem como referência o homem concreto, que age sobre si mesmo e que se relaciona e age sobre seu meio. Um ser que pode criar

¹ Texto preliminar com a finalidade de embasar a discussão com o grupo do Núcleo de Movimentos Sociais e Escola do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Essa parte inicial foi calcada do livro de Damasceno (1990).

sua própria vida e que, por essa razão, é um processo, “precisamente o processo de seus atos” (GRAMSCI, 1978b). Daí decorre a constatação do homem como criador de seu próprio destino, como ser histórico que faz a história e a faz porque mantém uma série de relações ativas com os outros homens e com a realidade física e social.

A discussão de Gramsci a respeito do conceito homem, ser de relações, deixa claro que o homem não se relaciona com o mundo físico e social por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a compartilhar de organismos dos mais simples aos mais complexos. E, via de regra, essas relações não são mecânicas, e sim ativas e conscientes. Daí porque o conceito de homem como processo – ser de relações – permite avançar para o conceito de homem como ser de transformação. O fato de o homem ser caracterizado como um sujeito, a partir de suas ações e relações, torna possível transformar a si mesmo e o seu meio físico-social. Isto é, *ele se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto das relações da qual ele é o ponto central*. Precisamente porque o homem é um ser de relações, cada homem “[...] pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação, e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível” (GRAMSCI, 1999, p. 414).

Essa colocação mostra claramente como se dão as relações entre os homens através da consciência de uma necessidade não só individual, mas coletiva na ação transformadora da natureza pela técnica e pelo trabalho social e político. O que transparece nesse movimento é a limpidez de percepção de como o homem se relaciona dialeticamente com o todo das relações sociais numa situação concreta. O indivíduo definitivamente não pode ser visto como algo fechado em si mesmo, mas sim como uma interação-ação-reflexão de sua prática político-social.

Um aspecto sumamente importante no pensamento *gramsciano* é a íntima vinculação existente entre a sua concepção de homem de cultura, de movimentos sociais e de educação. Daí a compreensão de que todo homem concreto é um sujeito de cultura, ou, em outros

termos, um ser capaz de assumir conscientemente o seu mundo e de atuar no sentido da transformação do mesmo.

A tarefa subsequente reside na elaboração de uma concepção de mundo própria, crítica e consciente, por parte das classes subalternas, ou seja, a possibilidade de virem estas a ascenderem ao nível da consciência crítica e, por conseguinte, histórica, que lhes permita escolher a própria esfera de atividade e participar ativamente na produção da história do mundo. No cerne dessa visão, encontram-se os movimentos sociais com uma variada gama de organizações, as ações coletivas e as práticas sociais.

Fica claro que essa concepção de Gramsci tem como núcleo os vínculos orgânicos entre infraestrutura e superestrutura da sociedade. A articulação entre essas instâncias da realidade numa determinada formação social e num dado momento histórico forma um “bloco histórico”, o qual é composto pelo conjunto das duas instâncias citadas naquilo que elas têm se mostrado como conjunto complexo, contraditório e discordante, o que se reflete nas relações sociais.

Convém ressaltar que é no interior do “bloco histórico” que se dão as relações entre grupos sociais e as lutas dos movimentos sociais, com vistas à hegemonia, enfim: a busca pela direção da sociedade. A partir desse contexto, Gramsci desenvolve as noções de sociedade civil e sociedade política. Ainda de acordo com a elaboração do autor, a sociedade política é formada principalmente pelo Estado, ao qual compete funções como organização, manutenção e coerção da ordem social, acrescidas do domínio jurídico.

A sociedade civil é formada pelo “conjunto dos organismos ditos privados” e corresponde tanto à função de hegemonia dos grupos dominantes como à de “contra-hegemonia” exercida pelos grupos que lutam no interior da sociedade visando à direção moral e intelectual do sistema social. Esse movimento, essa luta dos grupos subalternos, tem como conteúdo ético suas próprias visões de mundo (muitas vezes, fragmentadas), que alicerçam sua “resistência”.

O que estamos querendo destacar é o *caráter dialético* da sociedade civil (GRAMSCI, 1978a), em decorrência da luta pela

hegemonia, entendida como a direção da sociedade. A hegemonia é normalmente exercida pelos grupos dominantes, tendo em vista a posição ocupada pelos mesmos na estrutura de produção e no controle da sociedade política, que, *grosso modo*, corresponde ao Estado. Este, a rigor, não tem uma concepção unitária, coerente e hegemônica (GRAMSCI, 1978a). Em termos concretos, a hegemonia constitui-se numa realidade mais complexa e dinâmica envolvendo as relações entre dirigentes e dirigidos.

Conforme a análise *gramsciana*, as concepções de mundo, a consciência e as práticas sociais decorrentes dos grupos subalternos têm, muitas vezes, um caráter fragmentário; por conseguinte, as ações coletivas e as práticas sociais realizadas, inclusive no âmbito dos sindicatos, partidos políticos, igrejas, movimentos sociais urbanos e rurais, organizações não governamentais e organizações da sociedade civil em geral, via de regra, nem sempre são coerentes e orientadas pela consciência crítica.

Por outro lado, a partir dos pressupostos anteriormente esboçados, não é cabível defender que as práticas socioeducativas sejam mero instrumento da classe dominante. A nossa perspectiva, alicerçada no pensamento *gramsciano*, é que a análise de tais práticas tem que ser necessariamente de caráter dialético, uma vez que esta se situa num campo de forças sociais em conflito. Portanto, ela tem que ser estudada como um instrumento político que tanto pode estar a serviço da reprodução social – a negatividade – quanto da transformação social – a positividade.

De modo coerente com a análise, fica claro também que a constatação de que as concepções de mundo, a consciência, são fragmentárias e contraditórias em si mesmas, requerendo uma práxis educativa no interior dos movimentos e organizações sociais, que consiste em criticar as próprias concepções de mundo visando torná-las unitárias e coerentes.

É dentro desse contexto contraditório da sociedade civil e do movimento de busca pela hegemonia que se compreende a função transformadora da ação dos movimentos sociais, que têm caráter necessariamente social e político, objetivando educar e preparar as

camadas trabalhadoras para assumir a direção política e ética da sociedade. Essa tarefa ampla e complexa deve ser iniciada como nos lembra Freire (1969), pela realidade dos grupos subalternos, discutindo como ela foi engendrada historicamente, aprendendo a ler criticamente o mundo. Este “quefazer” não é uma tarefa de cada homem isoladamente, mas fruto de ações coletivas e relações entre homens que formam um dado grupo social. Só a partir daí, torna-se possível pensar a realidade como história e como cultura e, mais ainda, avançar no sentido de sua transformação.

A concepção sucintamente exposta auxilia na apreensão e compreensão do real, contudo é oportuno sublinhar que a própria realidade é viva, dinâmica. Assim, para entender os movimentos sociais concretos, impõe-se ao estudioso captar o movimento dos sujeitos em distintas situações, fornecendo elementos a uma análise seguramente mais aproximada da realidade, em que se reproduz/constrói e reconstrói o próprio movimento, suas práticas e seus saberes.

Preâmbulo sobre movimentos sociais³

Embora não haja concordância entre vários estudiosos do tema acerca da conceituação de movimentos sociais, vamos aceitar como ponto de partida a formulação de Safira Ammann (1991, p. 22): “Movimento Social é uma ação coletiva de caráter contestador, no âmbito das relações sociais, objetivando a transformação ou a preservação da ordem estabelecida na sociedade”; por isso, estes se constituem em indicadores expressivos para a análise do funcionamento de uma dada sociedade.

Conforme discutimos em texto anterior, as pesquisas sobre os movimentos sociais apontam pelo menos duas matrizes principais.

a) A modalidade “clássica”, constituída pelos movimentos que surgem na esfera da produção a partir do desenvolvimento

³ Cabe informar ao leitor que uma parcela das ideias aqui expostas estão contidas em texto elaborado anteriormente, sob o título *Anotações e reflexões sobre os movimentos sociais*. No texto ora apresentado, realizamos um aprofundamento, especialmente no que concerne à contextualização e à história de cada movimento.

industrial. Segundo essa óptica, o móvel central responsável pelo surgimento e o desenvolvimento dos movimentos sociais, particularmente do *movimento sindical*, é a luta entre as duas classes fundamentais do sistema capitalista, quais sejam: a classe trabalhadora (formada pelos/as operários/as), detentora da força de trabalho, e a classe proprietária, dona dos meios de produção.

A base para a compreensão do movimento sindical reside em entender o conceito de relações sociais de produção: essa noção é um instrumento útil no exame da problemática das classes sociais, visto que apreende, de forma cristalina, a dialeticidade dos dois elementos fundamentais que compõem essa relação, quais sejam: o *capital* e a *força de trabalho*, os quais se definem na própria relação, tanto no que os une quanto no que os opõe. Importa lembrar que o crescimento de cada um desses polos está na estrita dependência do outro, isto é, a acumulação do capital ocorre em decorrência da extração da *mais-valia* gerada pelo trabalhador, e este se reproduz na medida em que se submete ao capital.

Portanto, fica claro que nessa relação entram em jogo duas potências sociais: a força de trabalho, que é a potência de uma parte da sociedade – aqueles que não dispõem de capital; e o capital, que é a potência social da outra parte da sociedade – os capitalistas (donos dos meios de produção). Assim, as relações sociais de produção se definem basicamente pelas trocas e oposições que têm lugar entre o capital e o trabalho. Por essa razão, tais relações são também imediatamente relações de classe e de poder, que, dialeticamente, interagem e se opõem.

Em conformidade com essa perspectiva, o sistema capitalista, ao concentrar um grande número de trabalhadores num processo produtivo (indústria, por exemplo), sem querer, cria as condições para a organização sindical, que, juntamente com os partidos de esquerda, forma os dois principais exemplos de movimento social clássico.

b) A vertente denominada de *Novos Movimentos Sociais*, que, no caso do Brasil, cresce no contexto dessa nova e perversa realidade representada pelo crescimento urbano desordenado (notadamente a

partir da década de 1970). Esses expressam novas formas de resistência, de organização, quer no meio urbano ou rural, e se caracterizam pela diversidade de experiências. Com efeito, nesse momento também toma forma outra maneira de organização sindical⁴ (novo sindicalismo), como também surgem os movimentos voltados para o acesso de bens de uso e consumo coletivo e os que estão relacionados às mudanças ético-culturais, como, por exemplo, os movimentos ecológicos, movimentos pacifistas, movimentos ligados às questões de gênero (feministas, *gays*), movimentos juvenis, dentre outros.

No meio acadêmico, tais movimentos são denominados *Novos Movimentos Sociais*, devido ao caráter inovador que imprimem às questões relacionadas às mudanças econômicas, sociais e políticas ocorridas no Brasil. Estes vêm sendo objeto de reflexão acerca do seu significado cultural, já que proporcionam novas formas de valores, numa articulação em que se contrapõem experiências anteriores.

Novos Movimentos Sociais Urbanos

Preliminarmente vale destacar que os Movimentos Sociais Urbanos ou Movimentos Populares de Bairro se incluem entre os movimentos sociais de resistência, pois contestam o sistema vigente e reivindicam bens e serviços na área de consumo coletivo, fazem mobilizações e organizam ações, visando à conquista de direitos, que podem ser transformadas em políticas públicas permanentes e de uso coletivo.

Passa-se a tentar uma breve reflexão acerca das organizações populares no contexto da realidade brasileira. Para tanto, é relevante o resgate do pensamento de Gramsci no que concerne à articulação entre a sociedade política e a sociedade civil. O aparecimento dos chamados *Novos Movimentos Sociais Urbanos*, no caso brasileiro, é bem recente, os quais se tornaram mais visíveis mediante mobilizações e engajamento no período de 1959-1964, ações políticas soterradas durante o golpe militar. Posteriormente se observa o

⁴ Sobre novo sindicalismo no contexto brasileiro, ver o filme: *Lula, o filho do Brasil* (2009).

ressurgimento das lutas, principalmente com o processo de redemocratização (pós-ditadura), visando sobretudo à concretização dos direitos sociais, noutros termos, visando à satisfação das necessidades básicas da população das periferias urbanas.

É preciso considerar a situação desses movimentos na conjuntura brasileira, especialmente devido ao modo como se processou o crescimento dos centros urbanos, sem planejamento para absorver não apenas a classe trabalhadora diretamente envolvida no processo de produção, mas também a enorme massa de desempregados e subempregados, em consequência do êxodo rural provocado pela ausência de uma reforma agrária eficaz, capaz de possibilitar acesso à terra de trabalho e condições para produzir e prover uma vida digna no campo.

Em trabalho anterior, mostramos que o crescimento industrial, sua concentração nos centros urbanos, tornou-se um polo de atração para a população rural, que, abandonada à sua própria sorte, migra em massa para as cidades em busca de emprego e melhores condições de vida. Na verdade, o que ocorre é concentração social dessa população nos bairros pobres; o resultado é a segregação urbana, gestando o que os urbanistas chamam de cidade partida.

Daí a razão pela qual as análises revelam que, em nosso caso, a categoria da contradição (dialética) é essencial para explicar as contradições do caótico crescimento urbano e, por decorrência, o tardio surgimento dos movimentos de bairros, marcados por lutas muitas vezes imediatistas e fragmentárias. Essa contradição básica pode ser sintetizada na existência simultânea da participação e da exclusão.

Vale lembrar que o processo de acumulação do capital, realizado com acentuada concentração de renda e, conseqüentemente, desigualdades, sobretudo durante “o milagre econômico”, deteriorou de forma aguda as condições de vida dos trabalhadores em geral e agravou drasticamente a precária situação dos setores subalternos das periferias, acentuando o processo de favelização.

É hora de apresentar, numa perspectiva evolutiva (embora resumida), os dois principais eixos em torno dos quais se desenvolveram os *Novos Movimentos Sociais Urbanos* no Brasil.

Primeiro, como ficou claro, as estruturas organizativas de tais movimentos nascem literalmente da necessidade, a qual constitui seu foco central. Dentro desse marco, as reivindicações vão se diversificando em conformidade com a situação e as condições de vida dos vários grupos subalternos. Dada a forma desorganizada como se deu o crescimento urbano, a maioria dos estudos aponta a luta pela *moradia* como prioritária. Visceralmente ligadas a essa questão, surgem as reivindicações pela melhoria das condições básicas, que, a partir da conquista da moradia (mesmo precária), tornam-se essenciais para a sobrevivência na cidade: luz, água, coleta de lixo, transporte público, dentre outras.

Numa terceira esfera, ainda no âmbito das necessidades, aparecem aquelas relacionadas ao consumo e aos direitos sociais inerentes ao exercício da cidadania, são lutas por educação, saúde, segurança pública, assistência social, cultura, lazer, etc.

Algumas pesquisas indicam que uma das consequências graves das lutas por moradia e correlatas, no caso de grupos com nível de organização ainda embrionário, reside no fato de que muitas vezes essas ficam reduzidas ao imediatismo, restritas a uma reivindicação específica, sem contextualização do “porquê” e do “como” foram geradas, sem conexão com a realidade mais ampla, o todo social que as engendrou. Cabe realçar ser bastante comum a cooptação desses grupos, que acabam caindo na armadilha de políticos locais (populistas), os quais se apropriam de tais reivindicações e principalmente das conquistas com vistas a utilizá-las para fins eleitoreiros.

De outra parte, existem estudos que evidenciam que, embora as práticas organizativas tenham como ponto de partida a busca de solução para problemas imediatos, estas não se limitam ao imediatismo, posto haver consciência não só da pobreza, mas da condição de exploração e espoliação a que os trabalhadores são submetidos.

O segundo eixo de luta é representado por parte do movimento que avançou para debates políticos mais abrangentes, relacionando os problemas locais com questões macrossociais, como forma de propor ao Estado políticas públicas e projetos que estejam baseados na realidade e que possam de fato ser efetivos.

Desse modo, um dos dilemas centrais dos Movimentos Populares de Bairro reside em construir um novo modelo de atuação das organizações da sociedade civil, em que as lutas e conquistas por melhorias das condições de vida da população tenham autonomia, sejam independentes do controle político e ideológico dos grupos dominantes.

O grande legado e a lição que a história nos deixa consiste em reconhecer que *as lutas sociais educam*, constituem instrumento de aprendizagem fundamental para o avanço do próprio processo reivindicatório, mas principalmente fortalecem as organizações populares para responderem às pressões políticas dominantes, para utilizarem seu *contrapoder* a fim de pressionarem pelas conquistas de seus direitos e para exercerem sua cidadania.

Outro aspecto importante diz respeito às ações dos agentes sociais externos (especialmente os das classes médias), sejam ligados às igrejas, sejam ligados aos partidos de esquerda, ou ainda técnicos sociais de governos que se engajam em Movimentos Populares de Bairro. Tal engajamento se dá, na maioria das vezes, por participação, através de trabalho voluntário realizado fora do âmbito institucional. Uma das consequências reside no fato de que a prática dos movimentos pode ser influenciada (ou atrelada) pelas lutas político-partidárias. Os agentes advogam que os trabalhadores precisam fazer-se representar no parlamento como alternativa viável de uma atuação comprometida com os interesses e os objetivos da classe trabalhadora.

Em suma, os movimentos sociais se constituem em indicadores expressivos para a análise do funcionamento das sociedades. Traduzem o permanente movimento das forças sociais, permitindo identificar as tensões entre os diferentes grupos de interesses e expondo as artérias abertas inerentes aos mecanismos de desenvolvimento da sociedade. Em cada momento histórico, os movimentos sociais funcionam como indício das turbulências, apontando carências, insatisfações, necessidades coletivas, enfim, possibilitando a realização de um diagnóstico da situação social num dado momento histórico.

Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁵

Convém lembrar que o trabalho educativo da Igreja Católica consiste numa prática social, portanto se insere na realidade dinâmica e contraditória da sociedade civil, o lugar onde se dá o conflito social. Significa que as formulações teológicas, a doutrina social e notadamente as práticas socioeducativas constituem parte da realidade social prenhe em contradições.

Um mergulho na história nos revela que a raiz de um projeto de sociedade de base cristã (solidarista) se encontra em duas fontes principais: primeiro, na encíclica *Rerum Novarum* (1891), do Papa Leão XIII, que trata da condição dos operários da Europa, cujo fruto mais conhecido são os círculos operários; segundo, na teologia francesa de orientação personalista, que representava a vanguarda do pensamento cristão no começo do século XX (década de 30), especialmente na obra *Humanismo integral*, de Maritain. O suporte dessa proposta envolve o pluralismo econômico e político, o solidarismo entre as classes e o respeito à dignidade da pessoa humana.

No caso da ação católica brasileira surgida em meados do século passado, uma das matrizes das CEBs, além do maritanismo, recebe forte influência do personalismo cristão de Mounier (para alguns, também a influência marxista), com vistas à realização de suas ações concretas de vanguarda.

Em conformidade com Gutierrez, é possível distinguir três concepções teológicas que correspondem a diferentes posições da Igreja Católica – a conservadora, a moderna e a da libertação. Essa última busca enfrentar o desafio concreto de uma sociedade injusta, tentando situar e “compreender a fé a partir da práxis histórica e libertadora dos pobres do mundo” (GUTIERREZ, 1981).

Essa opção teológica se fortalece com a visão progressista da Igreja Católica a partir do Concílio Vaticano II (Papa João XXIII), que estimula a práxis dessa orientação teológica, que reside no redimensionamento da fé cristã; há o reconhecimento de que a “fé

⁵ O principal suporte para a escrita deste item encontra-se no livro *Pedagogia do engajamento*, já citado na nota 2.

possui uma inegável dimensão libertadora que deve ser resgatada e mantida viva continuamente” (BOFF, 1979).

Uma das ações concretas dessa práxis histórica foi certamente a organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), além das ações e pastorais católicas, incluída a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que, como vamos mostrar, muito contribuiu para o surgimento e fortalecimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

É importante lembrar, ainda que de forma breve, a conjuntura em que surge o movimento das CEBs. Em pesquisas realizadas, como na de Damasceno (1990), constata-se que, na consolidação desse movimento, podem ser atribuídas duas frentes principais: a) a primeira vincula-se ao trabalho de educação e “grupalização” do Movimento de Educação de Base (MEB), surgido no final da década de 1950, com ação mais direcionada para o campesinato, notadamente os sindicatos rurais (no Nordeste), mas que, mesmo enfrentando dificuldades, permaneceu ativa em algumas dioceses; b) posteriormente, organiza-se um segundo eixo nas periferias urbanas apoiadas por várias dioceses que se orientavam pela teologia da libertação, destaque para as dioceses dirigidas por D. Paulo Evaristo Arns, D. Helder Câmara, D. Fragozo, D. Aloísio Lorscheider, D. Pedro Casaldáliga, dentre muitos outros.

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) são pequenos grupos organizados por iniciativa de leigos ou religiosos. De natureza religiosa e caráter pastoral, as CEBs podem ter 10, 20 ou 50 membros. Nas comunidades, os participantes podem estar distribuídos em pequenos grupos ou formar um único grupão, a que se dá o nome de Comunidade Eclesial de Base. Essas pessoas se reúnem regularmente para celebrar a palavra, para rezar, para discutir seus problemas e para buscar soluções à luz do Evangelho.

São *comunidades* porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma Igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, as pessoas vivem uma “comum-união” em torno de seus problemas de sobrevivência, moradia, lutas por melhores condições de vida e anseios e esperanças libertadoras. São *eclisiais* porque congregadas na Igreja, como núcleos básicos de comunidade de fé. São *de base* porque

integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares): donas de casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviços (BETTO, 1981).

Os estudos mostram que as CEBs constituem um fenômeno social novo da América Latina, particularmente do Brasil. De fato, a Igreja conseguiu, durante a fase negra do autoritarismo, tentar fazer o que foi proibido às organizações populares. Ela manteve o contato cultural com os simples e, a partir desse contrato, tentou elaborar o projeto solidarista cristão, que se constitui hoje numa grande esperança, uma *mística social*. O trabalho realizado pelas CEBs constitui um esforço extraordinário de mobilização e organização social, envolvendo milhões de pessoas.

A nossa reflexão permite inferir que as CEBs adquirem feição diversificada, não apenas em função da realidade concreta em que as mesmas se inserem, mas, sobretudo, em função da orientação teológica e da prática pastoral seguidas pela diocese e pelos agentes pastorais. Contudo, há um processo de homogeneização cultural, tendo como raiz a mensagem bíblica que traduz o ideal cristão de esperança e fraternidade, o qual tem um enorme poder unificador.

A análise das práticas concretas indica que, conforme a orientação seguida, a prática social assume uma posição mais autoritária, espontaneísta ou mais libertadora. Em termos de realidade latino-americana hoje, é possível observar que, naquelas dioceses onde a prática pastoral orienta-se pela teologia da libertação, a ação educativa das CEBs assume uma evangelização que pretende ser libertadora. Os agentes acreditam que não existe nas CEBs um discurso religioso e outro discurso político. Há, dentro do discurso religioso, um determinado discurso político, pois a linguagem religiosa e suas formas de expressão não são politicamente neutras.

Estudos realizados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) sobre as CEBs mostram que, na prática das CEBs, é possível extrair duas características políticas principais:

- possibilita aos participantes, operários ou camponeses, *tomar consciência* de sua situação de oprimidos e, muitas vezes,

permite também conscientizarem-se da importância de se unirem e de se organizarem para defender seus interesses;

- estimula a criação de mecanismos como cooperativas e sindicatos, objetivando a defesa de seus interesses numa perspectiva de libertação.

De nossa óptica, uma prática social que pretende ser realmente libertadora tem que ser gestada com a participação das classes populares a quem se propõe servir. Nos estudos que realizamos, constatamos que em alguns casos esta é pensada, estruturada e realizada de forma centralizadora, que se choca com a ideia de participação que caracteriza as comunidades de base. Por outro lado, há um conjunto de comunidades de base cuja ação educativa é realizada em consonância com a teologia da libertação. Nesta, diz-se que a pobreza é examinada à luz de uma teoria socioeconômica e cultural, a mensagem do Evangelho é anunciada em confronto com a realidade cotidiana dos participantes, muitas vezes ligando-a a uma prática política. Convém destacar que, para esses setores mais avançados da Igreja (o povo), possui uma consciência revolucionária. Trata-se de uma realidade objetiva que independe da vontade do intelectual. Tal convicção norteia a postura do agente em sua relação com o povo; ele deve ouvir antes de falar, aprender antes de ensinar, em suma, evitar ao máximo interferir na consciência coletiva do povo.

Fica claro que a prática pastoral aqui exige a adoção de uma nova pedagogia, que tem o seu ponto de partida na experiência de exploração que os participantes carregam. Nessa ação socioeducativa, tem-se como suposto que as ideias devem surgir da experiência do povo, cabendo ao agente sistematizá-las com o povo, visando ajudá-lo a traçar a sua própria caminhada.

Para rematar essa reflexão sobre a caminhada das CEBs, resta lembrar que as mudanças na cúria romana no período pós-João XXII significou um retrocesso em termos de orientação teológica, tendo em vista que adquire força a corrente moderna, que tenta “responder ao desafio do espírito moderno” (GUTIERREZ, 1981). Essa não faz nenhuma referência à situação do oprimido.

Para a América Latina, onde se encontram os principais teólogos da libertação e palco do desenvolvimento das CEBs, o avanço alcançado antes, na reunião do Conselho Episcopal Latino-Americano (Celam), em Medellín, reverteu-se totalmente no conclave posterior em Puebla, quando a cúpula da Igreja rejeita a teologia da libertação e abandona o projeto histórico de uma nova sociedade, que tem como protagonista o oprimido e adota a “opção preferencial pelos pobres”. Essa, como se percebe, é prenhe de ambiguidades, que vão da pobreza cristã à pobreza evangélica; em que todos são *pobres de espírito* e almejam a salvação. A saída indicada é que todos os cristãos busquem a realização humana (em termos genéricos). Trata-se de uma Igreja que se coloca ao lado do pobre para “assisti-lo”, mas não assume com ele a transformação da realidade que o oprime⁶.

Formas de lutas sociais no campo

O objeto desta parte do texto consiste em apresentar, de modo resumido, as lutas e relações dos movimentos sociais no campo, por entendermos que esse segmento do campesinato constitui um sujeito coletivo criado no contexto das lutas camponesas, o qual, a partir daí, vem elaborando uma identidade própria e fortalecida por práticas socioeducativas adequadas a seus interesses.

A reflexão privilegia o camponês inserido no contexto socioeconômico de uma sociedade em que o capitalismo se expande e se afirma. Nessa estrutura, o campesinato, ao mesmo tempo que se reproduz, garante, contraditoriamente, a reprodução da força de trabalho, que alimenta o modo de produção capitalista.

As pesquisas mais recentes têm demonstrado novos lances da contradição entre capital e trabalho no campo, onde o capitalismo, empregando a estratégia típica da modernização conserva-

⁶ O Papa Francisco tem dado sinais de aproximação com a teologia da libertação, naturalmente num contexto histórico bem diferente. Para Leonardo Boff, “[...] a prática pastoral do Papa Francisco está na linha da Teologia da Libertação”.

dora, inova criando formas de extração do trabalho camponês sem mexer substancialmente na estrutura fundiária. Isso significa que, em diversas áreas, o capitalismo tem se afirmado, modernizando a produção (o produto do trabalho camponês) sem a democratização da terra.

As “mudanças” advindas com a modernização conservadora vêm atingindo os camponeses e suas famílias. A postura do camponado diante dessa situação tem sido de combate, criando várias formas de resistência concretizadas mediante diversas modalidades de luta. Assim, no Nordeste, particularmente no Ceará, esse movimento se realiza a partir de dois eixos fundamentais: a) a luta contra a expropriação do produto do trabalho; b) a luta contra a expropriação da terra (exclusão), incluindo a ocupação de terras.

A luta contra a expropriação da produção camponesa é realizada sobretudo pelos pequenos proprietários. Entre as reivindicações desse grupo, destaca-se uma política agrícola que favoreça seus interesses, fato que se reflete na frágil e desorganizada política de preços. O camponês sabe que o preço ofertado pelo produto do seu trabalho está em estreita correlação com a sua sujeição; na prática, ele não é o dono do produto que seu trabalho gerou.

O que está por trás dessa realidade é o jogo do mercado capitalista, que assegura a renda diferencial gerada pela produção camponesa apropriada pelo capital comercial, mediante o processo de circulação da mercadoria. É conveniente observar que os camponeses percebem esse jogo com clareza, visualizando, inclusive, as oposições entre os grupos sociais.

Dentro do quadro exposto, é fácil compreender que o movimento dos pequenos produtores rurais por melhores condições de produção e de comercialização dos produtos é, em última instância, uma luta também contra a expropriação da terra, tendo em vista que tal situação produz o endividamento, que, não raro, resulta na expulsão da terra.

O significado político desse eixo de luta é inequívoco, uma vez que os pequenos produtores rurais envolvidos nessa luta passam a assumir a identidade de sujeitos coletivos (superando o isolamento

natural imposto pela produção camponesa), fato que os leva a expressar sua condição real de camponeses trabalhadores sociais.

A luta contra a expropriação da terra, por sua vez, constitui inegavelmente a mais importante frente do movimento social no campo brasileiro hoje.

Essa vertente mobiliza o segmento composto por posseiros, parceiros e ocupantes. Dentre as reivindicações desses grupos, sobressaem a desapropriação, especialmente nas áreas em conflito, a legalização das posses e uma política agrícola apropriada. O problema da falta de terra é apontado pelos camponeses como a maior dificuldade que assola o campesinato.

Nessas circunstâncias, resta a esse camponês trabalhar alternadamente como pequeno produtor (na condição de posseiro ou parceiro) e como assalariado temporário.

O movimento contra a expropriação da terra tem duas dimensões principais: a luta dos posseiros e/ou dos parceiros para permanecerem na terra onde trabalham, da qual retiram sua sobrevivência, numa clara oposição à exploração imposta pela expansão capitalista. De outra parte, temos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), camponeses já expropriados que se mobilizam e se organizam visando à ocupação das terras ociosas, transformando-as em terra de trabalho.

A força e o sentido político desse movimento residem em desnudar a estrutura agrária anacrônica e injusta vigente, contrapondo a legitimidade da posse ou ocupação e a legalidade da propriedade da terra.

O convívio com os movimentos sociais e a reflexão que estamos realizando têm evidenciado a importância singular das lutas populares para a elaboração do saber social, bem como para a construção da identidade por parte do campesinato. Para entender como é construída essa identidade social, buscamos averiguar a identificação do camponês como um grupo social, ou seja, a clareza sobre sua situação social como um grupo específico e as formas como se opõe a outros grupos.

Procuramos também verificar como a pobreza é explicada pelo camponês, sobretudo se eles têm uma ideia do modo como são produzidas social e historicamente a pobreza e a riqueza. Constatamos que o modo de explicação mais frequente é o da apropriação do trabalho ou do produto do trabalho do pobre por parte dos ricos, dos poderosos.

Os camponeses afirmam que a pobreza de sua família permanece inalterada há várias gerações. Na maioria dos depoimentos, notamos que o camponês percebe claramente que a riqueza é o resultado do trabalho, que é produzida pela classe trabalhadora, que, contraditoriamente, é formada pela pobreza. Dessa perspectiva, a pobreza é a antítese da riqueza, mas desta é a força geradora. Foi observado noutras pesquisas o fato de que a classe trabalhadora tem clareza quanto à funcionalidade contraditória do trabalho na sociedade de classe.

Na verdade, os traços específicos da classe apanhados no estudo coexistem com outros introjetados pela ideologia dominante, o que torna a consciência popular uma realidade contraditória e fragmentada (GRAMSCI, 1978).

A investigação acerca da realidade ideológica e cultural de setores populares revela que seu conhecimento, especialmente suas concepções de mundo, caracteriza-se pela heterogeneidade e, mais ainda, que esse processo de fragmentação do conhecimento corresponde a uma fragmentação da consciência. Na raiz dessa constatação, encontra-se o fato de que estes pensam o mundo, as mais das vezes, com base numa concepção de mundo imposta mecanicamente. O saber resultante se apresenta como um mosaico de contribuições variadas e discordantes entre si, cujos elementos são formados basicamente pela tradição e pela contaminação ideológica das classes dominantes.

Depreende-se que essa constatação traz graves consequências em termos políticos, tendo em vista que, numa concepção de mundo heterogênea, não engendra uma prática homogênea. Tal fato reflete-se na sua prática, que tende a ser imediatista e fragmentária. Isso dificulta a possibilidade de uma ação coerente para a transformação da sociedade (DAMASCENO, 1990).

Por outro lado, embora esse saber seja heterogêneo e fragmentário, tem um caráter eminentemente vivo, dinâmico e, sobretudo, constitui um instrumento útil ao camponês, visto ser através desse saber que se situa no mundo. É com ele que mantém relações, sendo, portanto, parte de sua cultura e um instrumento, ainda que precário, no processo de construção de sua identidade social (DAMASCENO, 1995). É importante lembrar que o saber social gestado na prática produtiva e política é a fonte básica da produção do conhecimento social. É com base nesse saber que os camponeses têm transmitido aos descendentes sua atividade produtiva, têm lhes ensinado a interpretar e viver sua realidade e a exercer capacidades criativas, ensejando a gestação de formas de resistência à dominação reinante.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Um exemplo eloquente de resistir à situação vigente é representado pelo MST, os camponeses já expropriados que se mobilizam e se organizam visando à ocupação das terras ociosas, transformando-as em *terra de trabalho*. A força e o sentido político desse movimento residem em desnudar a estrutura agrária anacrônica e a injustiça, contrapondo a legitimidade da legalidade da propriedade da terra (MARTINS, 1980).

A origem do movimento encontra ancoragem nas lutas pela terra no Brasil, principalmente no Nordeste, no período anterior ao golpe de 1964. Posteriormente, na trilha da luta pela terra no Brasil, o MST surge sob o estímulo da Comissão Pastoral da Terra (CPT) para corrigir a desigualdade na divisão da propriedade de terra no país. O movimento camponês adquiriu força com ocupações no Sul, destacando-se: Fazendas Macalli e Brilhante, em 1979, no Rio Grande do Sul; Fazenda Burro-Branco, em Santa Catarina; e Fazenda Primavera, em Andradina, São Paulo, ambas em 1980. Evento importante ocorreu no Rio Grande do Sul em 1981, quando 700 famílias acamparam na Encruzilhada Natalina, município de Ronda Alta. A visibilidade em âmbito nacional veio a partir de 1984, quando ocorreu o primeiro encontro do movimento em Cascavel,

no Paraná, com o propósito de discutir e mobilizar a população em torno da concretização da Reforma Agrária.

O MST é um movimento de massas que se organiza basicamente em torno de três eixos principais: luta pela terra, implantação da Reforma Agrária e mudanças econômicas e sociais no país. Para alcançar seus objetivos, possui uma estrutura organizacional que envolve desde as bases até as instâncias nacionais. A organização é permeada pela divisão de tarefas entre os militantes, e aglutinados em setores de atividades. Os principais setores de atividades permanentes do MST são: mobilização, ocupação, produção, comercialização, educação, etc.

A existência de um setor que se dedica especificamente às tarefas relacionadas com a educação de crianças, jovens e adultos dentro do MST revela por si só a preocupação e o grau de importância que existe no movimento para enfrentar esse enorme desafio que é a educação. Cabe destacar que o projeto de educação do MST foi sendo construído dentro do movimento como um processo, não foi uma determinação de algum teórico que convenceu o MST. O processo de construção das atividades de educação dentro do MST foi se dando a partir da conscientização de seus membros sobre a natureza, a necessidade e a importância desse aspecto na vida dos camponeses. No início do MST, quando aconteceram as primeiras ocupações de terra, havia ainda uma visão ingênua do processo educativo.

Nas pesquisas que realizamos junto ao MST, percebemos com clareza que tanto a prática produtiva quanto a política trazem em seu bojo uma aprendizagem. No primeiro caso, o cerne reside no processo de trabalho e nas relações sociais de produção. A partir desse aprendizado, um outro saber emerge, trata-se do *saber da prática social*; este é fruto da experiência do camponês como ator social, portanto na condição de sujeito produtor de cultura. Uma das formas assumidas é o saber técnico decorrente do modo como o camponês realiza sua atividade, das ferramentas que utiliza para produzir e das relações sociais que desenvolve nesse processo. Tais relações compreendem não apenas as relações mais imediatas de trabalho, mas também as relações mercantis mais amplas.

Enquanto a atividade concretizada no processo de trabalho gera um saber prático, que permite ao camponês ir desenvolvendo formas próprias de fazer e ainda ir construindo explicações para a sua própria ação, por seu turno, a imersão nas relações sociais de produção vai permitindo a construção de um saber social que lhe possibilita enfrentar questões mais amplas, que envolvem a luta pela posse da terra de trabalho, a organização visando à obtenção dos recursos para produzir e a comercialização dos produtos. Nas áreas que foram objeto da investigação, as formas comunitárias e coletivas de organização da produção constituem-se numa presença permanente na vida dos camponeses assentados.

Nos assentamentos estudados, o modelo de organização produtiva procura combinar a produção familiar com a coletiva; a estratégia mais comum consiste em distribuir 50% do tempo de trabalho para cada modalidade. Embora haja um esforço considerável por parte das lideranças do MST no sentido de garantir a organização produtiva coletiva, esta é bastante questionada pelos assentados. Esse fato tem gerado um conflito interno, que, não tendo sido contornado adequadamente pelos militantes do MST, estendeu-se à maioria dos grupos, gerando mal-estar geral e prejudicando a frágil organização grupal.

Uma reflexão mais demorada mostra que o maior dano é de cunho político-organizativo, pois esse fato vem afetando o sonho da construção do coletivo acalentado por muitos dos assentados. Em seu lugar, a semente da desconfiança, da dúvida, foi rapidamente alimentada pelo conformismo, pela impotência para construir o novo, não faltando, evidentemente, o oportunismo das oligarquias locais. Estas se aproveitaram do conflito do grupo para lançar mais dúvidas, para realizar o jogo de cooptação das lideranças locais menos experientes, enfim, para mostrar que *esse negócio de coletivo é pura enrolação, que serve para uns trabalharem e os outros enricarem* (fala de pessoas do grupo dominante da região).

Quando se busca apreender o entendimento que os camponeses têm acerca das dificuldades encontradas na concretização do trabalho coletivo, eles apontam, usualmente, as seguintes: o nível

de esclarecimento dos próprios camponeses sobre a importância do coletivo, sobre a força da união; a atitude de desconfiança e de resistência em relação a coisas novas; os problemas de ordem operacional concernentes à condução do trabalho coletivo, tendo em vista que nem todos têm o mesmo grau de responsabilidade, resultando, então, no fato de que uns participam e trabalham mais, e outros menos.

Além desses motivos, há outro que nos parece fundamental: os recursos de que cada família já dispõe ao chegar ao assentamento. Embora todos sejam camponeses sem-terra, alguns trazem gêneros alimentícios para o consumo da família, possuem ferramentas agrícolas e até alguns animais domésticos. Ora, essas condições tão simples acarretam uma situação diferente daquela dos que têm somente sua força de trabalho.

De fato, a compreensão que os camponeses manifestam sobre o trabalho familiar e o coletivo é repleta de ambiguidades, o cerne da questão reside na visão que eles possuem acerca da propriedade da terra. A polêmica maior se refere ao projeto, longamente acalentado pelo camponês sem-terra, de possuir sua terra de trabalho, visto que ele esteve grande parte de sua existência trabalhando em terras de outrem, sempre sonhando em ter seu pedaço de chão.

Queremos enfatizar que reconhecemos a importância da terra para o pequeno produtor familiar, pois a posse dela constitui, para aqueles que não a têm, a meta prioritária e o principal móvel da sua luta, em que entra em jogo outro elemento fundamental que marca a existência e a coexistência do camponês. O problema é a liberdade de trabalho familiar, a liberdade de trabalho autônomo (MARTINS, 1981).

É dentro desse quadro repleto de conflitos internos que o MST, procurando manter-se fiel ao seu lema, que consiste em “*Ocupar, resistir e produzir*”, tenta implantar o processo de cooperativismo dos assentamentos, objetivando fortalecer a organicidade da produção dos assentados. Uma rápida incursão pela história do cooperativismo nos mostra que o sistema de cooperativas agropecuárias nasceu no século passado, pretensamente como um instrumento de defesa dos pequenos produtores rurais contra a

exploração gananciosa dos comerciantes. Entretanto, sabemos que esse ideal nunca foi realizado, tendo em vista que a tendência no capitalismo é a de que o grande domine o pequeno. Assim, o cooperativismo, via de regra, tornou-se um mecanismo privilegiado dos grandes produtores, integrados aos grandes grupos do capital industrial, comercial e bancário.

Vale ressaltar que aqueles camponeses que participam e defendem a organização produtiva usualmente denominada de comunitária ou coletiva, incluindo a cooperativa agrícola, fazem-no buscando vencer os desafios inerentes à pequena produção, tentando enfrentar os obstáculos para produzir num contexto em que o grande capital cada dia domina mais. Essas dificuldades qualquer agricultor sabe enumerá-las: necessidade de crédito, de assistência e, principalmente, de uma política de preços que remunere o produto do trabalho do camponês. Em todas essas experiências de produção associativa, os participantes visam sobretudo, em última instância, maior autonomia, ou seja, eles lutam por liberdade de trabalho autônomo, liberdade de locomoção, liberdade de decisão (MARTINS, 1980).

Convém lembrar que, assim como a greve do operariado não é por si mesma uma atividade socialista, também o trabalho associativo realizado pelo campesinato não é em si uma ação socialista: ambas não constituem uma negação do capitalismo, tampouco uma afirmação pura e simples do socialismo. É importante enxergar que tais lutas são recursos de alta relevância empregados pelos trabalhadores na busca de novos caminhos que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana.

É preciso não esquecer que a concretização dos ideais de liberdade e igualdade, dentro de uma sociedade marcadamente desigual, acaba sendo profundamente afetada pelas circunstâncias. Contudo, não podemos perder de vista o ensinamento de Marx e Engels (1971): as circunstâncias fazem o homem, assim como os homens fazem as circunstâncias; daí considerarmos que, apesar das ambiguidades e dos obstáculos, o trabalho realizado pelo MST pode ser caracterizado como uma verdadeira pedagogia do enfrentamento das lutas do campo. Queremos sublinhar que a práxis dos movimentos

sociais gera uma pedagogia, que, por sua vez, produz o saber da prática social, essencial para fortalecer as lutas (DAMASCENO, 1994).

Referências

AMMANN, S. B. *Movimento popular de bairro: de frente para o Estado em busca do parlamento*. São Paulo: Cortez, 1991.

BETTO, F. *O que é comunidade eclesial de base*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981.

BOFF, L. *Da libertação: o teológico das libertações sócio-históricas*. Petrópolis: Vozes, 1979.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 43, p. 207-224, 2001.

CALDART, R. S. Os movimentos sociais e a construção da escola (do sonho) possível. *Contexto e Educação*, Ijuí, v. 10, n. 41, p. 100-131, 1996.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DAMASCENO, M. N. A construção do saber social na sua prática produtiva e política. In: ANPED. (Org.). *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papyrus, 1992. p. 33-55.

DAMASCENO, M. N. A escola em assentamentos: um retrato em branco e preto. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 7, n. 11, p. 119-146, 1998.

DAMASCENO, M. N. *Artesania do saber: tecendo os fios da educação popular*. Fortaleza: UFC, 2005.

DAMASCENO, M. N. Luta social e escola no campo. *Cadernos de Pós-Graduação em Educação*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 13-22, 1995.

DAMASCENO, M. N. O saber social e a construção da identidade. *Contexto e Educação*, Ijuí, v. 9, n. 38, 1995.

DAMASCENO, M. N. Pedagogia do enfrentamento no cotidiano das lutas no campo. In: ANPED. 6., 1994, Belo Horizonte, *Cadernos da ANPED*. Belo Horizonte: ANPED, 1994. p. 125-162.

DAMASCENO, M. N. *Pedagogia do engajamento: trabalho prática educativa e consciência do campesinato*. Fortaleza: UFC, 1990.

DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. *Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: Annablume, 2000.

DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

EVERS, T. Movimentos de Bairro x Estado na América Latina. *Revista Proposta*, São Paulo, v. 18, p. 5-18, 1982.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. et al. *Vivendo e aprendendo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GALVÃO, A. Os movimentos sociais da América Latina em questão. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 8-24, 2008.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

GRAMSCI, A. *Caderno do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

GUTIERREZ, G. *A força histórica dos pobres*. Petrópolis: Vozes, 1981.

LULA, o filho do Brasil. Direação: Fábio Barreto; Marcelo Santiago. Produção: Rômulo Marinho Jr. Rio de Janeiro: LC Barreto e Filmes do Equador e Intervídeo Digital, 2009. 1 DVD (130 min).

MARICATO, E. Movimentos de Bairro: compromissos com o cotidiano. *Revista Proposta*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 5-12, 1979.

MARITAIN, J. *Humanismo integral*. São Paulo: Nacional, 1965.

MOUNIER, E. *O personalismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, J. S. *Expropriação e violência*. São Paulo: Hucitec, 1980.

MARTINS, J. S. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, K.; ENGELS, F. *Contribuição à crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1971.

MORAIS, M. D. Movimentos sociais e análise social. In: SANTOS, J. R. (Org.). *Movimentos sociais nos anos 90*. Teresina: Cepac, 1993. p. 33-56.

PAIVA, V. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, C. (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 79-87.

WARREN, S. I. *Redes de movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Loyola, 1996.

UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS: O ACESSO DE DIFERENTES SUJEITOS E O CONFLITO DE SABERES

Edineide Jezine

Problematização da relação universidade e movimentos sociais

As universidades, como instituições sociais, historicamente, nascem voltadas à formação de quadros dirigentes e profissionais em atendimento às expectativas de formação da Igreja, burguesia e Estado. Atualmente, no contexto econômico, político e social de globalização da economia, cultura e conhecimento, voltam-se às necessidades do mercado de trabalho, que as impulsiona a buscar a produtividade e eficiência do produto. Contudo, tais objetivos destinados às universidades não se firmam de forma hegemônica e/ou conciliatória, uma vez que os possíveis privilégios que a educação superior pode proporcionar passam a ser objeto de disputa, o que gera anseios e perspectivas de mudanças sociais, principalmente por parte das classes sociais menos favorecidas economicamente, que veem no acesso a essa modalidade de ensino a possibilidade concreta de ascensão social.

No contexto da sociedade latino-americana, o atendimento às demandas sociais por educação superior se constitui um desafio, seja para a governação das políticas públicas, seja para o conjunto dos movimentos sociais da sociedade civil que lutam pelo acesso a essa modalidade de ensino e por uma universidade democrática, participativa e popular. O conflito de interesses e necessidades de saber e poder processa-se no seio da sociedade do capital, de onde emergem os confrontos ideológicos de projetos políticos, o que faz das universidades alvo de disputa e conquista, pois, concebidas como lócus da produção do saber, nelas se processa a formação de intelectuais hegemônicos de classes fundamentais (GRAMSCI, 1991).

O confronto entre as forças hegemônicas acompanha a história das universidades (CHARLES; VERGER, 1996; ROSSATO, 1998) e influencia os rumos das políticas de educação superior. No contexto da globalização e quebra de fronteiras, permanece a luta por uma concepção de educação em que o conhecimento, como produto, seja visto como um bem público importante e necessário à constituição e fortalecimento dos projetos de sociedade, educação e sujeito que se voltem para a emancipação.

Nesse *continuum*, os conflitos e contradições da sociedade do capitalismo se avolumam, acompanhados das diversas formas de exclusão pelas quais passam as classes populares, o que gera movimentos pela garantia dos mais específicos direitos, da terra à educação, de modo que o acesso, permanência e sucesso na educação, em especial na educação superior, têm-se constituído numa expressiva luta de estudantes, professores, sindicatos, movimentos sociais e outras instâncias organizadas da sociedade civil.

No Brasil, a alternativa apresentada à problemática da exclusão das classes populares à educação superior são as chamadas políticas de ações afirmativas, que buscam incluir os que pelas suas condições concretas de existência não teriam acesso à universidade pública, são eles os deficientes, negros, índios e pobres. Em meio a essa tipologia, encontram-se sujeitos que formam outros grupos de excluídos, como a população do campo, que, ao longo da história da educação brasileira, não consegue garantir o exercício do direito à escolarização, tendo em vista o processo de desenvolvimento do campo e as condições de oferta de educação nesse locus.

Na luta pela garantia dos direitos, constrói-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com mais de 20 anos de existência. Na caminhada contra a opressão do colonizador, tem esquadrinhado a marcha na contramão da lógica da educação como capital humano e tem buscado, em suas escolas e escolas itinerantes¹, ir além da escolarização, pretendendo a formação de militantes,

¹ A escola itinerante nasceu das necessidades e da luta dos acampados, especialmente das crianças. Iniciou-se a sua organização a partir da elaboração de uma

sujeitos que deem continuidade à organicidade do movimento. Com esse objetivo, o MST tem vislumbrado, planejado e buscado efetivar o acesso de seus militantes a outros níveis educativos, pois entende que a formação de seus educadores torna-se indispensável à manutenção do movimento, daí requerer uma universidade pública de qualidade e democrática.

No contexto da exclusão escolar em que vivem as pessoas no e do campo, o MST, como um movimento social, quebra cercas e desmistifica questões que afirmam que a educação superior presta-se a alguns iluminados e oferta a enxada a muitos trabalhadores. É sob esta perspectiva que os movimentos sociais do campo vêm adentrando as universidades públicas, pelas brechas das ações afirmativas de inclusão e pela luta histórica da Reforma Agrária a partir de turmas especiais, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), através do Programa Nacional de Educação Rural (Pronera).

A presença dos sujeitos dos movimentos sociais do campo nas universidades, à primeira vista, provoca choque cultural a alunos, professores e outros, pois os militantes do MST, em turma com suas camisas e bonés vermelhos, com seus rituais de disciplina, cantos e místicas iniciais às aulas, antes bem postas e organizadas na centralidade da figura do professor universitário, revestido da autoridade do saber que o título de doutor lhe confere, rompem a lógica elitista da qual as universidades foram criadas. Esse quadro configura um novo cenário nas relações sociais e na produção do conhecimento no contexto das universidades públicas brasileiras, passando a exigir de educadores e educandos a revisão de conceitos e valores, bem como a ressignificação dos espaços de hegemonia.

Em face do desafio de repensar o papel social das universidades e sua prática educativa, o texto discute as relações e os conflitos que surgem na troca de saberes no cotidiano universitário,

proposta pedagógica para dar atendimento às crianças, aos adolescentes e aos jovens dos acampamentos dos sem-terra. Ver MST (2001).

entre intelectuais e militantes, e busca apreender a concepção de universidade e movimentos sociais que emerge dos discursos dos professores do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a partir do convênio MST/Incra/UFPB.

A pesquisa se desenvolveu através de uma abordagem qualitativa de estudo de caso, em que os sujeitos foram professores da UFPB que ministraram disciplinas aos alunos da turma de História do MST. As entrevistas pautaram-se em questionamentos que pretendiam investigar a relação universidade e sociedade, a fim de se apreender: o papel da universidade na relação com os movimentos sociais; como os movimentos sociais podem contribuir para a construção de saberes na universidade; e qual a contribuição da universidade na produção de saberes junto aos movimentos sociais. A pesquisa se estendeu aos alunos e professores, contudo, neste ensaio, utilizaremos para análise a percepção dos professores acerca da problemática em tela. Dentre os docentes que até o 4º período do curso ministraram aulas nas turmas, apenas cinco se propuseram responder ao questionário enviado por *e-mail*. Para tanto, a partir da fala dos entrevistados, processa-se a análise do conteúdo do discurso, em que se buscou apreender as concepções acerca da relação de saberes entre universidade e movimentos sociais.

A hegemonia da cultura eurocêntrica e a racionalidade do saber

Discutir as relações de saberes entre intelectuais e agentes dos movimentos sociais implica entender a formação do pensamento educacional brasileiro sob a influência da hegemonia eurocêntrica, que se inicia com os processos de colonização e a injunção de hábitos e culturas que ordenam e regram a vida cotidiana.

O processo de colonização da América é o marco da diferenciação dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário, culminando, nos séculos XVIII e XIX, com o movimento temporal de organização da totalidade das culturas, povos e territórios em uma dimensão geográfica em que se distingue o europeu do índio. O pen-

samento de Hegel, Locke, Adam Smith, dentre outros filósofos do idealismo, fundamentou a construção da noção de universalidade a partir da experiência particular, como expressa Hegel (1983, p. 170): “Se eu quero o direito, a moralidade, o bem, então eu quero algo universal; porque o direito e a moralidade são universais, afins, os quais não são já individualidades naturais”. A presente premissa se alastra e sustenta o direito individual da propriedade privada, é a negação de um direito coletivo a favor de um direito individual. “Quem quer a lei, quer possuir a liberdade. Um povo que se quer livre subordina seus apetites, seus fins particulares, seus interesses, à vontade geral, isto é, à lei” (HEGEL, 1983, p. 170).

O contexto de caos promovido pelo movimento da razão impõe a necessidade da ordem, que se constitui subjugada aos direitos universais de todos os seres humanos, iguais perante a lei, de modo que o sujeito deixa de ser fruto da natureza e passa a sujeito do direito, abolindo costumes e cultura a favor de uma integração universal. O universalismo de Hegel reproduz um processo de exclusão ao abolir o pensamento oriental da história da filosofia, pois para ele a história move-se do Oriente ao Ocidente. “Somente no Ocidente surge a liberdade. Aqui o pensar volta a si mesmo, converte-se no pensar do universal, e o universal, por conseguinte, no particular” (HEGEL, 1983, p. 173). No conjunto desse pensamento, o Ocidente é representado pela Europa, o lugar no qual o espírito alcança sua máxima expressão ao unir-se consigo mesmo. “A verdadeira filosofia começa somente no Ocidente. Aqui o espírito se funde em si, mergulha em si, põe-se a si mesmo livre, é livre para si. E só aqui pode existir a filosofia” (HEGEL, 1983, p. 173). Sob esses argumentos, sugere-se que a América é um espaço de colonização que se mostra física e espiritualmente impotente ante as possibilidades do mundo racionalista.

O processo de colonização do “novo mundo” imprimiu a conquista e submissão de continentes e territórios por parte das potências europeias, impondo a hegemonia eurocêntrica a partir de seu modo de vida, sob os auspícios das relações de produção capitalista e do modo de vida liberal. Segundo Lander (2005), camponeses

e trabalhadores dos séculos XVIII e XIX viveram na própria carne as transformações econômicas e políticas vividas com a revolução industrial e francesa, foram expulsos da terra proibidos de acessar os recursos naturais. A constituição da força de trabalho livre exigia uma ruptura com os modos anteriores de vida e de sustento, impondo disciplina para o trabalho fabril.

A ruptura da economia feudal, do poder de quem possui a terra, o processo de mecanização do campo e a constituição de classe, inaugura a economia moderna, que exige profundas transformações dos corpos, dos indivíduos e das formas sociais. Como produto desse regime de normatizações, criou-se o homem econômico: “[...] aquele que se torna real à medida da sua produção, definido às exigências do sistema” (ESCOBAR apud LANDER, 2005, p. 31).

A óptica da racionalidade econômica, como fruto da modernidade, dos princípios do Iluminismo, constrói a ideia de desenvolvimento da ciência objetiva, da moral universal e da lei e arte autônomas, reguladas por normatizações próprias. O acesso à ciência e a relação entre ciência e verdade estabelecem uma diferença radical entre as sociedades modernas ocidentais e o restante do mundo, pois a construção da chamada verdade científica, amparada nas técnicas e métodos, nas experiências da ciência positiva e no saber empiricamente fundado e verificável, apresenta-se como uma ideologia libertária do progresso, à medida que fortalece a luta contra os mitos e os preconceitos religiosos apregoados na Idade Média pela Igreja, pela metafísica e pela filosofia do idealismo.

A ciência da comprovação das hipóteses atribui aos sujeitos o poder de descobrir e generalizar, impondo verdades que, muitas vezes, não representam a concreticidade das relações sociais e econômicas. A forma pragmática que corporifica a ciência remete à relação de produtividade e modifica a concepção de indivíduo e coletividade. Marcuse (1999, p. 98-100) assinala que, ao final do século XIX, a ideia de indivíduo tornou-se mais ambígua, combinada à insistência no desempenho social livre e na eficiência competitiva; o direito e a liberdade eram interpretados como privacidade, afastando o indivíduo da sociedade: “A moderna sociedade de

massas quantifica os atributos qualitativos do trabalho individual e padroniza os elementos individuais nas atividades da cultura intelectual”.

A lógica da individualidade é acrescida em todo o corpo social da vida, fragmentando as ciências em disciplinas especializadas, seguindo uma acelerada divisão do trabalho científico, entre teoria e prática, pesquisadores e técnicos, universidade do conhecimento e universidade profissional, cultura erudita e cultura popular, saber científico e saber popular. As dicotomias e polaridades, ao sustentarem a modernidade como projeto político e histórico, contraditoriamente, colocam em xeque as promessas de liberdade e emancipação das revoluções e da racionalidade científica.

A dissolução do conhecimento em disciplinas científicas estruturadas a partir da lógica pragmática da academia ocidental é criticada por Weber ao utilizar a expressão “social” para o estudo dos problemas concretos da atualidade e acontecimentos da vida humana. Ele defende que “Quase todas as ciências, desde a Filologia até a Biologia, mostraram, numa ocasião ou noutra, a pretensão de produzir não só os seus conhecimentos específicos, como até ‘concepções do mundo’” (WEBER, 1991, p. 25), indicando a não neutralidade das ciências e análise unilateral da cultura a partir de elementos metodológicos da economia ou da política. Dessa forma, define um papel às ciências sociais:

A ciência social que aqui pretendemos praticar é uma ciência da realidade. Procuramos compreender as peculiaridades da realidade da vida que nos rodeia e na qual nos encontramos situados, para, por um lado, libertarmos as relações e a significação cultural das suas diversas manifestações na sua forma atual, e, por outro, as causas pelas quais, historicamente, se desenvolveu precisamente assim, e não de qualquer outro modo. (WEBER, 1991, p. 29).

Weber alerta para a dinâmica da cultura que é subsumida pelo método científico ao buscar apenas apreender as veridades, e não as dinâmicas culturais da vida. A concepção de universalidade enquadra todas as culturas e povos, desde o primitivo, tradicional

e moderno à lógica expressiva da sociedade industrial liberal; bem como as formas de conhecimento desenvolvidas para compreensão da sociedade, transformadas nas formas válidas, objetivas e gerais de produção do saber.

Arraigados aos princípios comportamentais, éticos e morais de vida social encontram-se o padrão cultural ocidental e sua sequência histórica, como o normal e universal, que excluem toda e qualquer forma de diferença, considerada como anormalidade. Esse padrão de comparação torna-se a equivalência para a identificação das deficiências e atrasos sociais, econômicos e culturais, cerceando, principalmente, as lutas sociais que questionam o acultramento do continente latino-americano.

Todavia, é possível pensar que a construção eurocêntrica, em seu processo de homogeneização, não tem se estabelecido de forma conciliadora, ao contrário, assinala-se a existência de uma cultura tradicional rebelde. Para Thompson (1998), a cultura conservadora dos plebeus resiste em nome do costume às racionalizações econômicas e inovações, pois a cultura plebeia é rebelde na defesa dos costumes, e estes são defendidos pelo próprio povo, uma vez que são, de fato, baseados em ações da prática.

Sob o prisma das dualidades, firma-se a diferença entre nação, povos e interesses, emergindo os direitos de cidadania a partir do estabelecimento da ideia de direitos iguais perante a lei. As democracias do século XX do mundo ocidental reconhecem a proposição conceitual de alteridade como forma de amenizar as relações de oposição e os conflitos de classe e tentam relativizar as desigualdades sociais em nome do princípio de direitos naturais e da natural igualdade entre os seres humanos. O reconhecimento da alteridade, da diferença cultural em sociedades que se pautam pela exclusão, é o desafio que se estabelece, pois o problema do reconhecimento da alteridade parece não passar tanto pela definição do outro como culturalmente diferente, tampouco pela sua definição como *igualmente* dotado do direito à vida.

Entretanto, o princípio da igualdade de direitos se fragiliza ante as inúmeras diversidades culturais postas na constituição

da formação da identidade cultural de cada povo. Santos (2002), ao analisar a descontextualização da identidade na modernidade, assinala as tensões entre subjetividade individual/subjetividade coletiva; subjetividade contextual/subjetividade universal como bases da tradição da teoria social e política da modernidade, do qual o paradigma da modernidade aspira ao equilíbrio entre regulação e emancipação social.

Na tensão entre subjectividade individual e subjectividade colectiva, a prioridade é dada à subjectividade individual; na tensão entre subjectividade contextual e subjectividade abstracta, a prioridade é dada à subjectividade abstracta. Trata-se de propostas hegemônicas, mas não únicas nem em todo o caso estáveis. O triunfo da subjectividade individual, propulsionado pelo princípio do mercado e da propriedade individual, que se afirma com Locke e Adam Smith, acarreta consigo, pelas antinomias próprias do princípio do mercado, a exigência de um super-sujeito que regule e autorize a autoria social dos indivíduos. Esse sujeito monumental é o Estado liberal. (SANTOS, 2002, p. 121).

No jogo das contradições e antinomias, o papel do Estado foi crucial para a égide do capitalismo, que, ao criar e aplicar um regime jurídico, legitima a propriedade privada. Nesse sentido, as múltiplas identidades são reduzidas à obediência das normas, ou à “[...] lealdade terminal ao Estado” (SANTOS, 2002, p. 125). No contexto da globalização e abertura de mercado, o Estado adota os preceitos das políticas neoliberais para além de uma teoria econômica, constitui o discurso hegemônico a partir dos valores básicos da sociedade liberal e busca naturalizar as relações sob o pressuposto de uma sociedade sem ideologias, pautada no modelo civilizatório único, globalizado, universal e na defesa de que não há alternativas possíveis ao modelo de sociedade capitalista.

Sob esses princípios, assenta-se uma nova regulação econômica, em que o capital parece desregulado e passa por crise de regulação social (SANTOS, 2002). Mas, ao contrário, reconstrói-se a partir de novas facetas, uma delas é a criação de um suporte institucional paralelo, sem dispensar a funcionalidade institucional do

Estado, em que as agências financiadoras e monetárias internacionais passam a gerenciar as formulações de políticas públicas, valores e saberes, dificultando a comunicação entre os sujeitos sociais e a construção de identidades sociais emancipatórias.

A força política hegemônica do capital liberal se sustenta nas transformações ocorridas no mundo das relações de trabalho nas últimas décadas; na perda das utopias representadas a partir da queda do muro de Berlim; no desaparecimento das oposições políticas que confrontavam modelos e concepções da sociedade; no enfraquecimento do conjunto dos movimentos populares anti-capitalistas em todo o mundo; e na opção do mercado como única possibilidade de desenvolvimento.

Nesse sentido, é preciso romper com as dimensões de oposições constitutivas dos saberes modernos, de onde se destaca a necessidade de uma globalização contra-hegemônica, em que as universidades exercem grandioso papel na construção de um projeto diferenciado de sociedade, pois se torna necessário focar a produção do conhecimento sob o prisma da dialética dos saberes, em que os movimentos organizados da sociedade civil possam fomentar dinâmicas na prática social.

Desse modo, a fim de compreender como se processa a relação de saberes entre universidade e movimentos sociais, a partir dos atores que exercem a função de ensinar na universidade, importa reconstruir a importância dessa instituição como lócus da produção de saberes academicamente aceitos pela universalidade social.

Universidade como lócus de produção do saber

Na Idade Média, as universidades nascem voltadas para preservar e difundir a fé católica e se desenvolvem em paralelo às corporações livres de mestres e artesãos, que reuniam os desejosos de ensinar e aprender das demais classes sociais, fundando, assim, a ideia de universidade que expressa autonomia e se constitui em espaço de luta e poder entre clero e nobreza. E, à medida que exclui a população de modo geral, representa a própria ordem social a partir

da hierarquização do saber, em que o ápice é a teologia, que conduzia as demais ciências.

O poder do clero e o dogmatismo da Igreja, ao serem questionados pela Reforma Protestante, propõem a defesa dos interesses dos camponeses e a difusão das primeiras letras para os ensinamentos bíblicos, afirmando que a instrução constituía uma fonte de riqueza e de poder para a burguesia (PONCE, 1983), de modo que os princípios contestadores da reforma passam a influenciar a formação de escolas e o acesso à educação superior, como analisa Weber (1973) em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, ao indicar a maior participação dos protestantes nas posições de proprietário e gerente na moderna vida econômica, pois o espírito religioso se incorpora ao capitalismo e a junção entre a fé e a razão, ensejada por Santo Agostinho na Escolástica, efetivava-se mediada pela busca da produção, marcando uma diferença no pensar e fazer social.

Apesar dos importantes acontecimentos sociais, como as Revoluções Francesa e Industrial, a educação superior destinava-se aos jovens de família nobre ou rica, transmissora da sabedoria greco-latina, pouco contribuindo para o avanço social. O caráter elitista das universidades foi denunciado pelos filósofos Locke e Leibniz, que colocaram em dúvida a própria existência da universidade, a ponto de elas serem extintas, como ocorreu na França, que aboliu 22 universidades sob o pretexto de que representavam a aristocracia. Dentre essas, muitas não voltaram, dando lugar à Universidade Imperial e às Faculdades Isoladas de cunho profissionalizante, cujos interesses defendidos deveriam ser o do Estado laico.

O modelo napoleônico de ensino superior rompe a unidade do ensino e origina dois modelos de universidade, a pragmática do ensino técnico e a científica voltada para a investigação, esta última é dotada de superioridade do saber, hierarquicamente acima das chamadas escolas, e oferece a especialização em todos os ramos do saber, de modo que filósofos como Fichte, Schelling e Schleiermacher defendiam a liberdade do ensino e da pesquisa em relação ao Estado; e o sábio Humboldt via a universidade com a alma da cultura e da sociedade (ROSSATO, 1998).

Esses dois parâmetros de educação superior no contexto da sociedade do capital contribuíram para a afirmação da divisão de classe na sociedade contemporânea, marcada pela produção fabril em larga escala, mercado mundial e criação do proletariado. O modelo pautado na diferenciação e dicotomia das relações capital-trabalho e classe dominante-classe dominada resulta na explosão demográfica e na expulsão do homem do campo, dentre outros processos de exclusão, o que faz emergir constantes conflitos ideológicos de lutas e reconhecimento dos direitos entre classes.

As ideias de Gramsci contribuíram para a crítica à escola tradicional, oligárquica, destinada à formação profissional de grupos dirigentes. Suas proposições indicam o papel transformador da escola/universidade na formação dos intelectuais críticos e revolucionários, impulsionando as lutas por acesso ao ensino em seus diversos níveis, sob a perspectiva de proporcionar uma visão de mundo crítica constitutiva da cidadania e da organização da cultura.

Os conceitos de sociedade civil, organicidade e hegemonia colocam no centro do debate a relação complexa e tensional entre educação e sociedade. Gramsci (1991), ao afirmar a possibilidade de construção de ideologias e hegemonias por classes fundamentais, promove a emergência de novos grupos sociais, constituídos em sua identidade étnico-cultural, capazes de romper com o senso comum e construir contra-hegemonias.

Assim, a partir da concepção de que a escola/universidade é um campo de disputa e de formação crítica e revolucionária, o MST, como um movimento social que luta pela Reforma Agrária, vem construindo estruturas educacionais, com concepções curriculares próprias, posicionando-se contra o modelo elitista e burguês de educação, como pode se perceber a partir do *Manifesto de Educadores e Educadores da Reforma Agrária*, publicado em 1997 no jornal do MST, que sintetiza os objetivos do seu projeto educacional:

Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo e que ajude no *fortalecimento das lutas sociais* e na solução dos problemas concretos de cada comunidade. [...] Acreditamos numa escola que desperte os

sonhos de nossa mocidade, que cultive a solidariedade, a esperança e o desejo de aprender sempre e de transformar o mundo. Entendemos que, para participar da construção desta escola nós, educadoras e educadores, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e unidade de ação. Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de reforma agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem-Terra e de sua organização.

A participação e organização do movimento constroem a Escola Nacional de Formação Florestan Fernandes, que busca dar visibilidade aos seus princípios e objetivos através de materiais didáticos específicos, como “Boletins da Educação”, “Cadernos de Educação” e “Fazendo a História”, dentre outros, e investe na formação em nível superior das lideranças através das parcerias com as universidades públicas federais.

Universidade e movimentos sociais: concepções dos saberes

A discussão acerca das concepções de saberes envolvendo os professores do curso superior de Licenciatura em História poderia ser comum. Contudo, a diferença do discurso se forma quando se questiona: a quem se destina a formulação dos discursos? Qual a concepção ideológica dos sujeitos que os fazem? Tais questões são pertinentes, uma vez que o processo de formação implica a transmissão de valores, seja pela compreensão da educação a partir da concepção de Durkheim (1967, p. 41), como “[...] a ação exercida pelas gerações mais antigas sobre os que ainda não estão prontos para a vida social”, seja pela perspectiva da educação como prática de liberdade (FREIRE, 1999), voltada à emancipação dos sujeitos, conforme defendida pelo MST.

Nesse sentido, considerando a natureza da universidade e os objetivos do MST, faz-se mister analisar a concepção da relação universidade e movimentos sociais a partir dos educadores que

ministraram aulas aos alunos/militantes do curso de Licenciatura em História da UFPB, no convênio Pronera/MST/UFPB, a fim de analisar as diferenças conceptuais e os conflitos que emergem dessa relação, principalmente no que se refere à troca de saberes.

A aplicação do questionário junto aos professores pautou-se em questionamentos que pretendiam investigar a possibilidade de se estabelecer relação entre universidade e sociedade, com vistas a se apreender o papel da universidade na relação com os movimentos sociais e como os movimentos sociais podem contribuir para a construção do conhecimento na sociedade.

Os respondentes foram unânimes em admitir a possibilidade da relação entre universidade e movimentos sociais. Dois entrevistados indicaram que essa relação deve ir além dos movimentos sociais, abrangendo a sociedade. Contudo, dois outros admitiram que essa relação é um processo, pois “[...] *trata-se de um fato em curso, em várias partes do Brasil e da América Latina*” (Entrevistado n. 1), o que indica que a institucionalização do homem do campo na universidade ainda se encontra eivada de posturas e estruturas tradicionais e elitistas que devem ser rompidas.

O exemplo dessa premissa é constatado nas falas seguintes, quando indicam que a relação entre universidade e movimentos sociais deve ocorrer a partir de “[...] *políticas de ensino, extensão e pesquisa*” (Entrevistado n. 5), atribuindo à universidade o encaminhamento da relação como instância propositora. Essa relação deve ser do “[...] *tipo construtiva, em que as duas partes se beneficiem*” (Entrevistado n. 3). Essa fala nos conduz a pensar que atores da universidade aceitam a existência de saberes por parte dos militantes dos movimentos sociais, que o exercício da prática, não de qualquer prática, mas de uma prática social, exercita-se no pensar e no fazer, sob as dimensões da relação teoria e prática, com fins de construção de práxis.

Todavia, é possível perceber o distanciamento entre universidade e sociedade, bem como a ideia de que a universidade é aquela que oferece os seus conhecimentos, conforme pode-se constatar na fala do Entrevistado n. 2:

A universidade vem se distanciando da sociedade à medida que abandonou ou foi levada a abandonar a discussão dos principais problemas sociais e caiu na discussão da chamada pós-modernidade. Com isso, perdem as duas: a universidade, que fica amorfa e estéril; e a sociedade, que não recebe o retorno do investimento feito na universidade.

Ao se questionar de que tipo pode ser a relação universidade e movimentos sociais, dois entrevistados desenvolvem a questão. O Entrevistado n. 1 indica as formas coletivas e/ou individuais e destaca o investimento dos movimentos sociais no processo de escolarização dos seus membros/lideranças, ressaltando ainda a dificuldade que existe nesse tipo de relação:

Não obstante, tanto em um caso como no outro, com raras exceções, ainda se trata de posições minoritárias. Até mesmo no caso das universidades que vêm abrindo suas portas para receberem turmas de movimentos sociais populares, ainda é relativamente ínfimo o número de docentes e dos demais segmentos universitários que se mostram receptivos e solidários à iniciativa. Mesmo assim, importa assinalar avanços consideráveis em relação a tempos recentes. Outro tipo de relação, ainda prevalece o ranço de pretensa superioridade dos docentes em relação aos movimentos sociais, quando não mesmo alguma atitude de preconceito. É difícil, na prática, fazer sentir à maioria dos docentes que eles têm muito a aprender também com os movimentos sociais, não apenas ensinar.

A fala do respectivo entrevistado nos proporciona a reflexão acerca do papel social da universidade no conjunto da sociedade do capital, que se sustenta pelo conflito e contradições da relação capital e trabalho; trabalho e formação; no pragmatismo tecnicista que rodeia os cursos de formação universitária e na certeza de que as verdades podem ser absolutas. Nessa concepção, o trabalho educativo se propaga sob a lógica da racionalidade científica e mercadológica do produto; adentrar a universidade torna-se um desafio a ser vencido, uma vez que ela não foi pensada para as classes populares, menos ainda para os trabalhadores rurais. Isso ocorre não por esses indivíduos serem menos capazes, mas porque a cultura da polaridade campo-cidade e trabalho intelectual-trabalho manual condicio-

nou o pensamento de que a escolarização não se faz necessária no campo.

Para além de uma reflexão, o Entrevistado n. 2 aponta como a universidade e os movimentos sociais, como instituições sociais, podem estabelecer relações do tipo:

Político, quando uma ajuda a outra nas lutas gerais da sociedade ou mesmo quando estão juntas em algum tipo de luta. Ou mesmo quando estabelecem mecanismos de ajuda para organização dos movimentos sociais, especialmente com quadros técnicos. Do tipo econômico, quando a universidade pode contribuir com quadros técnicos ainda na potencialização do planejamento desses movimentos, arrastando conceitos fundantes da vida organizativa, como a eficiência dos mecanismos existentes nos próprios movimentos. Do tipo pedagógico, quando passa a contribuir no campo de ensino, da educação política daqueles quadros militantes, ajudando-os no exercício da reflexão do mundo da vida das pessoas e da realidade social e no exercício de suas técnicas didáticas para esse especial tipo de ensino. Do tipo ensino, quando a universidade contribui na educação política desses movimentos ou mesmo em movimentos com baixa mobilização, como os movimentos sociais de alfabetização de jovens e adultos, e mesmo no campo da economia solidária popular. Do tipo da pesquisa, sobretudo em movimentos comunitários e de saúde, em que as atividades de ensino e pesquisa assumem a dimensão de trabalho social útil com a intencionalidade de conectar ensino, pesquisa e extensão.

Quando se questiona qual o papel da universidade na relação educação e movimentos sociais, percebe-se a presença da ideia de superioridade dos saberes produzidos pela universidade, como: “A universidade deve ser a caixa de ressonância dos acontecimentos econômicos, políticos e sociais” (Entrevistado n. 2). Ou mesmo: “A universidade tem o papel fundamental de intercambiar saberes” (Entrevistado n. 3). E atribui-se também à universidade a função técnica de “Assessorar e capacitar educadores que estejam envolvidos nos movimentos sociais. Elaborar projetos que beneficiem as áreas de saúde e infraestrutura desses assentamentos” (Entrevistado n. 5).

As falas dos entrevistados referendam a dimensão da polaridade entre saber erudito e saber popular, demonstrando que os

saberes produzidos no corpo da academia são erudições indispensáveis à vida organizativa da sociedade e dos movimentos sociais. Com isso, escamoteiam a dimensão educativa das vivências e práticas que garantem a organicidade dos sujeitos sociais na dimensão das aprendizagens e transformações sociais que se realiza na práxis.

Ao contrário desses, outros entrevistados assinalam a dimensão praxiológica da relação entre educação e movimentos sociais, atribuindo à universidade uma dimensão revolucionária, uma vez que não separa educação e movimentos sociais, mas ressalta a educação nos movimentos sociais:

[...] o papel da universidade, no tocante à educação nos movimentos sociais, tem o mesmo papel geral, que é de preparar quadros para a sociedade. [...] Em particular, na educação nos movimentos sociais populares, há um ingrediente a mais, que é o aspecto ideológico que contém qualquer movimento social. (Entrevistado n. 4).

A explicitação da fala apresenta a função da universidade à dimensão política como um elemento diferenciador das práticas sociais e educativas. A formação de quadros, tão requerida pela sociedade do mercado, também é objetivo dos movimentos sociais, em especial do MST, contudo há de se acentuar que não é qualquer formação técnica que atende aos seus interesses, é preciso que o fazer venha acompanhado do pensar em suas relações políticas de produção.

Portanto, as perspectivas de quem fala e do lugar social de onde se fala são fundamentais para entender o papel social da universidade e sua contribuição na construção das práticas políticas dos movimentos sociais.

A universidade tem o dever de tecer relações, se não de parceria, no mínimo sendo verdadeira aliada, na construção de saberes que ajudem a transformar as relações sociais, nas mais distintas esferas da realidade humana e social. (Entrevistado n. 1).

E, ao se questionar como os movimentos sociais podem contribuir para a construção do conhecimento na universidade, mais

uma vez é perceptível a ideia unilateral de que quem ensina é a universidade, cabendo aos movimentos sociais aprender, pois:

À medida que haja integração entre movimentos e universidade, a contribuição se dará na medida em que os movimentos forem apresentando as suas dificuldades. Caberá aos pesquisadores colocar o seu instrumental a serviço da resolução da problemática apresentada. (Entrevistado n. 2).

Disso denota a ideia de que os movimentos sociais são vistos como espaços de aprendizagem, contudo nem sempre há a preocupação da aprendizagem dialógica, pois, como expressa o Entrevistado n. 5, a contribuição dos movimentos sociais se dará:

Através de pesquisas feitas in loco que demonstrem as demandas tanto teóricas (novas metodologias de ensino) quanto práticas (projetos que desenvolvam ações sociais que sejam revestidas em benefícios para as áreas de saúde, educação e infraestrutura).

Há de se perceber que a contribuição dos movimentos sociais para a produção do conhecimento na universidade não se limita apenas a ser um espaço de pesquisa. Sua contribuição se expressa “[...] na prática que realizam no cotidiano, inclusive convidando-os a se fazerem presentes lá onde se dão suas ações, já que, como se costuma dizer, ‘a cabeça pensa onde os pés pisam’” (Entrevistado n. 1). E “[...] no oferecimento de problemas que lhes são pertinentes, a serem analisados sob a óptica mais sistematizadora, gerando as questões da pesquisa e possíveis soluções” (Entrevistado n. 4).

Em síntese, a análise dos dados da pesquisa, a partir das respostas dos professores da turma de História do MST, aponta a dimensão do conflito e das contradições inerentes à sociedade de classes, explicitadas nas polaridades saber científico e saber popular; universidade e movimentos sociais; educação e trabalho. A construção dos saberes fundados sob o prisma eurocêntrico, de suas normas, valores e comportamentos, ainda é visível na prática pedagógica de alguns educadores da universidade. Penetrar nas estruturas institucionais do saber científico é uma constante luta, não somente no que se refere ao direito do acesso, como também no

que se refere à garantia da permanência e sucesso dos sujeitos advindos das classes populares, que historicamente foram excluídos dessa modalidade de ensino.

Desse processo de exclusão denota-se a percepção acerca da instituição universidade, formada e formulada a partir dos interesses e necessidades de determinados grupos fundamentais, que a transformam em um espaço de disputa, pois as classes populares teimam em nele penetrar e aproveitam-se das brechas da participação popular para ampliar os espaços de atuação e dinâmica de saberes, de modo a viabilizar seus projetos políticos e educacionais.

A presença de militantes do movimento de defesa da terra na universidade rompe com a constituição eurocêntrica da formulação e formação dos saberes, significa romper as cercas da exclusão às quais os sujeitos do campo foram relegados, proporcionando um novo pensar a respeito das relações de ensinar/aprender na universidade, pois a prática educativa cotidiana dos movimentos sociais permite a construção de outros saberes, que, agregados à sistematização acadêmica da universidade, podem gerar processos revolucionários.

Referências

CHARLES, C.; VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo: Unesp, 1996.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. 7. ed. São Paulo: Melhoramento, 1967.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HEGEL, G. *Introdução à história da filosofia*. São Paulo: Hemus, 1983.

LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber*. Eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

- MARCUSE, H. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Uneso, 1999.
- MST. Escola itinerante em acampamentos do MST. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 235-240, 2001.
- PONCE, A. *Educação e luta de classe*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: UPF, 1998.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1973.
- WEBER, M. *Sobre a teoria das ciências sociais*. São Paulo: Moraes, 1991.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA LUTA DOS MOVIMENTOS ÀS POLÍTICAS¹

Maria do Socorro Xavier Batista

Educação do campo: seus princípios, fundamentos e conquistas

A educação do campo constitui-se num paradigma de educação em construção pelos camponeses, pelos movimentos sociais do campo e pelos intelectuais orgânicos e aliados. Suas origens estão nas lutas e experiências educativas que foram se acumulando e gerando reflexões teóricas embasadas em princípios que se ancoram numa perspectiva crítica e emancipadora de educação que traz como fontes a educação popular desenvolvida por Paulo Freire, os pensadores da educação socialista e a chamada pedagogia do movimento (CALDART, 2004), que resultam dos processos de lutas dos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Para compreender essa concepção de educação, é importante compreender as determinações do modelo agrário brasileiro que motivaram as lutas dos povos do campo pela terra, pela vida, pelo trabalho, por direitos resultantes das contradições do modo de organização social, econômica e política imposta pelos colonizadores portugueses, que moldou uma estrutura de classes – proprietários de terras x trabalhadores escravos, moradores, colonos – e de dominação baseada no latifúndio, no monocultivo com uma organização política baseada no poder dos donos de terras. Esse modelo social ocasionou desigualdades sociais, exploração, dominação e negou o direito à terra aos trabalhadores do campo, em suma, negou direitos

¹ Este texto com o título “Da luta às políticas de educação do campo: caracterização da educação e da escola do campo”, foi originalmente apresentado ao 22º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (Epenn), realizado de 28 a 31 de outubro de 2014, em Natal, Rio de Grande do Norte, foi revisado e modificado para esta publicação.

sociais e humanos, entre eles o direito à educação. No âmbito cultural e político, essa formação social forjou uma negação da cultura do campo, da agricultura familiar e do camponês como algo negativo, atrasado, ignorante, menosprezando aqueles que vivem no campo e que vivem do trabalho com a terra.

Essa situação gerou conflitos que resultaram na organização dos povos do campo com suas lutas sociais, assumindo diferentes formas de organização, plataformas e estratégias de luta. Nas lutas dos movimentos sociais, destacaram-se as reivindicações em torno da terra para viver e trabalhar, contra a escravidão, exploração e a dominação, pela conquista de direitos, pelo direito à vida e à participação política e pelo reconhecimento cultural, étnico e de gênero. Nas últimas décadas, além das questões estruturais, como o modelo de desenvolvimento do capitalismo globalizado, outros elementos foram se incorporando nas lutas: como os vinculados às questões ecológicas, de etnia, de gênero, de geração, de identidade cultural e de reconhecimento da diversidade cultural.

A educação desponta como pauta dos movimentos na década de 1990, mas resulta das experiências que se desenvolvem nos territórios camponeses desde as suas longas lutas, como decorrência da quase inexistência da educação do Estado nesses espaços e como desejo e necessidade de ter uma educação que atenda aos anseios e necessidades de seus modos de vida e cultura, que foram sistematicamente menosprezados pelos interesses hegemônicos no campo brasileiro, que, em nome do projeto colonizador exógeno, apropriou-se de terras e de vidas para impor um modelo civilizador. Sob a égide de uma racionalidade econômica de acumulação de capital, submeteu as populações, as riquezas naturais e culturais a um projeto colonizador fundado na racionalidade econômica da acumulação de capital.

O contexto de surgimento do conceito de educação do campo remete aos anos 1980, quando eclode na cena política brasileira um conjunto de lutas, de organizações e de movimentos sociais no campo questionando a estrutura agrária existente e persistente, bem como as desigualdades, reivindicando reforma agrária e mudanças

na sociedade brasileira. Com a luta pela reforma agrária, muitos latifúndios foram divididos e possibilitaram o acesso à terra a milhares de camponeses, constituindo os territórios da reforma agrária, onde foram construídos os assentamentos em que os trabalhadores buscam criar condições de vida com o trabalho na terra, através da agricultura familiar, das novas formas de produção e organização. Mas, desde o processo da luta nos acampamentos, fez-se presente a necessidade de se providenciar processos educativos para as crianças e jovens acampados que atendessem às suas necessidades e ajudassem a formar uma consciência política e uma identidade de luta, de ser sem-terra, que serviram de base para um projeto de educação. Assim, para viver nos territórios conquistados, nos anos 1990 os movimentos entenderam que teriam que incorporar em suas demandas, além de políticas agrícolas e agrárias, a educação, como elemento importante para o desenvolvimento das comunidades e para fortalecer o projeto de sociedade que defendem.

Assim, ao lado das experiências que vinham desenvolvendo nos acampamentos e assentamentos, os movimentos se articulam e estabelecem alianças com parceiros de instituições públicas, como as universidades, inserindo em suas agendas o debate e proposições sobre políticas educacionais que garantissem o acesso à educação de todas as populações que vivem no e do campo, mas seria uma escola que primasse por uma concepção de educação que garantisse a diversidade social, cultural, econômica e de modos de vida dos diferentes povos que habitam o campo brasileiro.

Nessa ideia de educação, a identidade, os modos de vida e de cultura das populações do campo devem ser trabalhados, cultivados e valorizados, como salienta o documento da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004, p. 2):

O povo brasileiro que vive e trabalha no campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

A educação do campo tem como base de sustentação a valorização da vida do campo, visando construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo, estabelecendo relação de solidariedade e sustentabilidade nas relações entre a educação, a agricultura familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo. Também busca fortalecer a formação humana para a emancipação e promover uma reflexão crítica sobre as contradições da sociedade opressora, valorizando uma sociedade solidária, igualitária, ambiental e socialmente sustentável. Para tanto, enfatiza a valorização e o respeito aos costumes da tradição e aos modos de vida e de trabalho dos trabalhadores do campo, bem como reforça o pertencimento a um lugar, a uma comunidade, a um assentamento.

A cultura que marca a identidade camponesa toma sentido num conjunto de práticas sociais e de experiências humanas que vão se organizando como modo de vida que articula tradição, objetos, condutas, convicções, valores e conhecimentos característicos dos sujeitos que vivem no e do campo. Caldart (2000) acrescenta neste conjunto constituinte da identidade camponesa o modo de vida produzido e cultivado na experiência dos movimentos sociais, do jeito de ser e de viver dos trabalhadores, do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte. A presença dos movimentos sociais na constituição da identidade do campo evidencia-se pelos conflitos, lutas sociais e organizações, que estão mudando o jeito de a sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.

Caldart (2004b, p. 354), por sua vez, traz a terra como uma dimensão fundamental das raízes do homem do campo. Elemento que identifica originalmente o homem do campo em sua relação com o trabalho: terra de luta e de produção, terra de movimento, terra de sentimento: “A terra que se quer conquistar é, ao mesmo tempo, o lugar de trabalhar, de produzir, de morar, de viver e de morrer (voltar à terra), e também de cultuar os mortos, principalmente aqueles feitos na própria luta para conquistá-la”.

Dentre os princípios teóricos e metodológicos da educação do campo que devem orientar as ações das escolas do campo, destacam-se:

a formação humana em todas as suas dimensões como primazia do ato educativo; o compromisso com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura familiar; a promoção de uma leitura crítica e engajada com a realidade social, que contribua para a organização dos setores oprimidos e aponte para a transformação da realidade; a valorização da terra como instrumento de vida, de cultura, de produção.

Nesse sentido, a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores(as) familiares, assalariados(as), assentados(as), ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Assim, as escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo nas dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, geração e etnia.

A escola, como lugar de formação humana, significa não apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual, a escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado. Para tanto, o diálogo entre professores e estudantes constitui-se no princípio pedagógico. As ações pedagógicas devem ter como ponto de partida a cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana (BRASIL, 2004).

Na perspectiva dos movimentos, a educação é um instrumento importante para o entendimento e a superação da exploração, da opressão, das injustiças e da exclusão da população que vive no campo. Nesse sentido, os fundamentos de uma proposta de educação precisam ser amplamente difundidos e discutidos pelos professores e gestores que atuam em escolas, em particular no campo, com vistas a compreender a problemática, contribuindo para repensar a prática pedagógica que nelas se desenvolve.

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

dos governos, do reconhecimento do direito universal, porém respeitando a diversidade econômica e cultural daqueles que garantem a reprodução da vida através do trabalho no campo, inserindo suas propostas nas definições legais do ordenamento jurídico da educação: 1) Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001, e Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituem diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; 2) Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo; 3) Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006, que trata de dias letivos para a aplicação da pedagogia de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa); 4) Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); 5) Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que reconhece, na Seção IV, a educação básica do campo como uma modalidade da educação básica.

Os avanços também ocorreram nas políticas ou programas de educação do campo, entre os quais destacam-se: 1) Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera), que apoia projeto de educação em todos os níveis e modalidades de educação, já tendo atendido (até 2009) a mais de 345.337 pessoas; 2) Saberes da Terra – Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares (2005) e ProJovem Campo – Saberes da Terra (2007); 3) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação (Procampo), iniciativa que oferece cursos de licenciatura em educação do campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas formuladas em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; 4) Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), programa de apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo; 5) Pronatec Campo, programa que prevê a realização de

cursos de educação profissional e tecnológica, destinado aos públicos da agricultura familiar, povos e comunidades tradicionais e da reforma agrária (assentados e acampados).

Essas conquistas representam um avanço em relação ao direito à educação de quem vive no campo, pois transcendem a universalidade do direito à medida que reconhecem o direito à diversidade econômica e cultural dos diferentes povos que habitam e trabalham no campo. Mas, no que tange à educação escolar do campo, pode-se afirmar que a escola chegou no campo, mas o campo ainda não adentrou na escola, ou seja, a educação do campo não chegou às escolas no que se refere à adoção de currículos e de práticas pedagógicas que atentem aos princípios da educação do campo.

Políticas de educação do campo: caracterização da educação e da escola do campo

Um marco legal inicial que apontou a necessidade de adequação da educação no meio rural foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, a qual define, no artigo 28, que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino deverão promover adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente no tocante a: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Essa referência foi fundamental para que os movimentos cobrassem a necessidade de se implementar uma educação que problematizasse e discutisse as questões da cultura, dos modos de produção e de vida daqueles que são os sujeitos da educação nas escolas do campo, enfatizando a necessidade de um documento legal que definisse como operacionalizar essa proposta de educação. Foi quando o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer

CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001, e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que definem as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 foi complementada mais tarde com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo.

Outra definição importante foi a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, quando, no Capítulo 2, que estabelece as modalidades da educação básica, cria, na Seção IV, a educação básica do campo como uma modalidade de educação e reafirma a proposição da LDB, quando, no artigo 35, diz:

Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Essa resolução reafirma a proposição do artigo 2º, Parágrafo único, da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 quanto à identidade da escola do campo, ao afirmar, no artigo 36, que: “A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

Cabe destacar que as definições emanadas no Decreto nº 7.352/2010 garantem o estatuto de política de Estado à educação do campo, definindo no artigo 1º: “A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os

Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto”.

Essa definição avança em relação ao disposto na Resolução nº 2/2008, quando compreende a educação do campo até o ensino superior, posto que, no artigo 1º, afirmava:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caçaras, indígenas e outros.

No artigo 1º, § 1º, o Decreto nº 7.352/2010 reforça e amplia a compreensão de quem são as populações do campo a quem se destina a educação do campo, que são: “[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da Reforma Agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”. Destaca-se a definição de que é o trabalho como instrumento de garantia da existência que é o elemento catalisador da compreensão dos sujeitos da educação do campo.

Portanto, tornam-se imperativas as adequações dos projetos político-pedagógicos das escolas, incluindo conteúdos e práticas educativas de forma a incluir a discussão das questões importantes da vida dessas populações na escola, como é ressaltado no artigo 2º do decreto, que trata da definição dos princípios da educação do campo: respeito à diversidade do campo em seus aspectos diversos; incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação; e valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos e controle social da qualidade da educação escolar, pois se percebem as proposições defendidas pelos movimentos sociais sendo contempladas na lei.

Outra definição importante do decreto, no artigo 1º, § 1º, é que a escola do campo é definida não apenas pelo critério geográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que separa urbano e rural, e sim pelo critério da população a quem se destina a educação, que é a população do campo, pois o inciso II define escola do campo como: “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”.

Quanto aos princípios da educação do campo, o artigo 2º do decreto define:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos diversos; II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares; III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação; IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos; e V – controle social da qualidade da educação escolar.

Ressalta-se entre esses princípios a questão do respeito à diversidade do campo, remetendo para a necessidade de adaptações dos projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo.

A necessidade de políticas de formação de profissionais da educação é destacada tanto nos princípios quanto nas condições necessárias à concretização da educação do campo, aspecto fundamental para o desenvolvimento e efetivação da educação do campo nas escolas do meio rural, posto que os educadores têm direito a condições dignas de carreira e de trabalho, além do acesso aos conhecimentos que fundamentem suas práticas pedagógicas no cotidiano da escola.

Outro aspecto a se destacar do decreto é quanto às condições de concretização da educação do campo (artigo 1º, § 4º), em que são definidas: a) a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação; b) a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar; c) bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte

adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

A Resolução nº 2/2008 garante, no artigo 3º, que a oferta da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental deve ser garantida “[...] nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. No artigo 4º, a resolução afirma:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Nesse caso, a resolução aponta a possibilidade de nucleação de escolas no campo, garantindo-se o deslocamento intracampo dos alunos, sendo “[...] considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”.

Em relação à organização das classes multisseriadas, que predominam na maioria das escolas rurais, a Resolução nº 2/2008, no § 2º, define que: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

Projeto pedagógico e currículo da escola na perspectiva da educação do campo

O intuito neste item é discutir o projeto pedagógico e o currículo como parte da organização do trabalho escolar em sintonia com os princípios da educação no campo. Para tanto, inicialmente, abordaremos brevemente o conceito de currículo e, em seguida, apresentaremos os elementos constitutivos de uma abordagem curricular que se coaduna com a educação do campo.

O projeto político-pedagógico da escola do campo, como o de qualquer escola, não deve ser encarado como instrumento burocrático para satisfazer uma exigência legal, deve ser um documento

embasado teórica e metodologicamente, resultante de uma discussão coletiva com a comunidade escolar, incluindo as famílias dos estudantes da escola, que serve de guia vivo e ativo de todas as ações educativas, da organização escolar, das práticas pedagógicas, do processo de seleção e avaliação dos conteúdos da ação educativa.

O Decreto nº 7.352/2010, no artigo 2º, apresenta os princípios da educação do campo, entre eles destacam-se os que prescrevem sobre a formulação dos projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, destacando a necessidade de que o projeto político-pedagógico estimule o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho e com a:

[...] valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

O currículo na educação escolar é tratado como elemento importante do projeto pedagógico e da política educacional, uma vez que toda ação educativa da escola compreende o currículo. Ele define o que e como deve ser o processo de ensino-aprendizagem. Ele determina quais conhecimentos e saberes devem ser priorizados na escola, estabelecendo os fins a que a educação se propõe. Portanto, é importante compreender quais as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, como explicita Apple (2000, p. 53):

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

O currículo revela as intencionalidades da educação, por isso a política curricular sempre se encarrega de definir, estruturar e padronizar os conhecimentos e conteúdos que devem ser ensinados nas escolas. Assim, o currículo não se constitui como uma desinteressada ou neutra transmissão de conhecimentos, tampouco é neutra a forma, ou seja, a pedagogia, o fazer da prática pedagógica, que materializa a transmissão dos conhecimentos, que se revelam em vivências, práticas educativas e rituais disciplinares vivenciados na escola.

Portanto, conteúdo e forma se imbricam no fazer educativo ou nas práticas pedagógicas, formando o chamado currículo oculto. Embora oculto na ideologia da neutralidade da escola e não prescrito no currículo formal, suas práticas constituem momentos privilegiados de transmissão de “[...] normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e práticas sociais na escola e na vida da sala de aula” (GIROUX, 1986, p. 71).

Numa perspectiva tradicional, sob o domínio do professor, a concepção e prática curricular efetivam-se, em grande medida, como um conjunto de conhecimentos alheios à realidade da maioria dos alunos, da sua cultura, quando não a negam ou a rejeitam. Muitos conhecimentos científicos, mesmo falando de uma realidade vivida pelos alunos, são codificados em conceitos e categorias incompreensíveis para eles. Esse currículo tradicional, que tem sido entendido e praticado como um conjunto de conhecimentos neutros que são transmitidos pelo professor e assimilados pelos estudantes numa simples reprodução dos conhecimentos produzidos pelos cientistas “iluminados”, vem sendo questionado pelas reflexões críticas e vem se redefinindo.

Nessa direção, urge que as escolas do campo sigam o que determina a LDB e a Resolução nº 4/2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica no tocante à promoção de “[...] adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente no tocante a: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”, incluindo nos

projetos político-pedagógicos um currículo que promova um processo de construção do conhecimento que dialogue e problematize a realidade sócio-histórica do educando, de modo a incorporar nas aulas, nas atividades didáticas, formas de resgatar a cultura, os valores, a história, a memória e os saberes dos camponeses que os alunos expressam na sala de aula, resultado de sua vivência como filhos de agricultores que habitam e trabalham no campo.

A educação do campo deve possibilitar um processo de produção e socialização de conhecimentos em que alunos e professores sejam efetivos construtores dos saberes, como salienta Caldart (2003b, p. 56):

Educar é socializar conhecimentos e também ferramenta de como se produz conhecimentos que afetam a vida das pessoas, em suas diversas dimensões, de identidade e de universalidade. Conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torná-la mais plena. Uma lição bem antiga que a Pedagogia do Movimento apenas recupera.

Numa escola orientada pela educação do campo, a formação de sujeitos deve estar articulada a um projeto de emancipação humano e sintonizado estrategicamente com o desenvolvimento sustentável. Para tanto, é importante priorizar e valorizar os diferentes saberes no processo educativo, possibilitando a compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos educativos, uma vez que a educação no campo ocorre nos espaços escolares, na comunidade, no trabalho no campo, nas organizações coletivas e nos movimentos sociais. Portanto, abrange conhecimentos-saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Assim, a formação humana abarca o modo de produção e reprodução da vida, ou seja, as relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades do campo e, em âmbito maior, do estado e do país.

O currículo na educação do campo supõe a superação das concepções tradicionais do ensino, superando a prática de transmissão para a de construção e socialização de conhecimentos, que não se limita aos saberes produzidos pela ciência, transmitidos de forma

alheia e alienante em relação à vida e aos interesses dos sujeitos da educação. Essa noção de currículo se ampliaria para abarcar não só os conhecimentos científicos ou sistematizados, mas todos os saberes apreendidos pela experiência de vida dos indivíduos. Sob essa óptica, o currículo não se circunscreve apenas ao espaço escolar, mas compreende os saberes e conhecimentos apreendidos, socializados na vida cotidiana dos indivíduos.

Na perspectiva da educação do campo, o currículo se orienta por algumas dimensões:

- a) **Conteúdos curriculares** – devem estar vinculados com a realidade dos povos do campo, da agricultura camponesa, como ponto de partida e base do currículo. Os conhecimentos devem servir de instrumento para compreensão e resolução dos problemas que afetam as pessoas e a comunidade;
- b) **Currículo centrado na prática** – o processo de ensino-aprendizagem deve se dar através de um conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola, desenvolvendo experiências dentro e fora da instituição, através de aulas de campo, pesquisa na comunidade, experiências de trabalho prático com utilidade real: arrumação da escola, horta, horta de plantas medicinais, proporcionando aos alunos oportunidade de aprender a se organizar, trabalhar em grupo, dividindo tarefas, tomando decisões, resolvendo problemas que a prática apresenta (MST, 2005).
- c) **Currículo contextualizado** – “[...] uma nova concepção de currículo que possibilita a construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação de sujeitos críticos e autônomos, pois prioriza o diálogo com os vários elementos da cultura popular que fazem parte do cotidiano e do imaginário das crianças. Essas idéias partem do princípio de que todo conhecimento origina-se das vivências significativas e dos conhecimentos acumulados pelos alunos desde seus primeiros anos de vida” (LIMA, 2007, p. 6-7);

- d) **Currículo orientado por temas geradores** – são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e de sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real para as crianças e a comunidade.

No currículo contextualizado, os conteúdos curriculares se desenvolvem articulando teoria e prática de forma interdisciplinar a partir de projetos, resolução de problemas, estudos de casos, iniciação à pesquisa e elaboração de sínteses significativas, de modo a colocar o aluno com seus limites e possibilidades no centro dos processos, buscando a construção contínua e processual de sua própria autonomia.

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem acontece num contexto de significados, proporcionando, assim, que os educandos associem o seu cotidiano às discussões feitas em sala de aula. O currículo contextualizado respalda-se na crítica da realidade vivida por homens e mulheres. É essa concepção que os movimentos sociais do campo têm ajudado a construir, reforçando sua identidade com a terra, com a cultura, com um projeto de sociedade. Nessa perspectiva, segundo Menezes e Araujo (2011, p. 2):

[...] entendemos o currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações – entre os sujeitos, conhecimento e realidade – constroem novos saberes e reconstruem-se a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, a realidade é o chão sobre o qual o educador e educando constroem seus processos de aprendizagens. A realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico. São as condições objetivas e subjetivas de sobrevivência, convivência e transcendência que mediam *[sic]*, orientam e constituem-se em experiências e conhecimentos a serem desvendados, apreendidos, assimilados, ensinados e reelaborados. Entendemos, então, que o currículo, como componente pedagógico significativo, deve ser elaborado e implementado a partir das necessidades concretas, que a realidade (social, econômica, política e cultural) propõe como desafios e necessidades históricas (situadas num determinado tempo e lugar).

No currículo orientado por temas geradores, herdados da teoria educacional *freireana*, busca-se extrair da realidade dos sujeitos que vivenciam a experiência educativa questões, problemas, elementos da vida, da cultura e da produção, para serem discutidos, problematizados e estudados, possibilitando a troca de conhecimentos da experiência e da ciência e buscando construir sínteses que possibilitem um conhecimento sobre a realidade das comunidades, da realidade local, nacional e global, vislumbrando possibilidades de transformação social.

Segundo Freire (1980, p. 29-32), os temas geradores são assim definidos:

[...] os temas são a expressão da realidade [...]. O tema [...] permite ‘des-velar’ a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens. [...]. Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade.

Os temas geradores devem refletir as preocupações da comunidade e captar os elementos de sua cultura. Na problematização, busca-se a codificação e decodificação desses temas em busca dos significados sociais e políticos que possibilitem a tomada de consciência do mundo vivido e uma visão crítica como ponto de partida para a transformação do contexto vivido.

Essa reflexão possibilita um movimento de ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, em que se identificam os limites e possibilidades das situações existenciais concretas, vislumbrando-se a necessidade de uma ação transformadora nas dimensões cultural, política, social, com vistas à superação dos limites e obstáculos ao processo de resolução dos problemas que obstaculizam o desenvolvimento da hominização, da humanização, da libertação, da cidadania.

Os temas devem ser tratados articulando os saberes populares com os conhecimentos científicos, de forma a possibilitar uma leitura crítica da realidade, viabilizada pelo diálogo como princípio pedagógico fundamental. Para desenvolver um currículo por temas geradores, faz-se necessário pensar e executar atividades que busquem conhecer a realidade onde a escola está situada, pois um dos momentos iniciais para se definir um tema de estudo se dá através de um levantamento de assuntos, temas ou problemas que tenham sentido ou significado, junto aos estudantes e à comunidade – pais de estudantes e lideranças da comunidade. Esse levantamento pode ser feito pelos educadores junto às pessoas da comunidade, ou com os estudantes, ou através de atividades orientadas, como excursão didática, aula de campo ou pesquisa em locais, ou com as famílias da comunidade onde a escola está inserida. Os temas ou eixos temáticos poderão ser inseridos no currículo da escola, sendo trabalhados por bimestres ou serem incluídos de acordo com as necessidades da escola e da comunidade.

Assim, temas como agricultura familiar, história da luta pela terra, trabalho no campo, cultura popular e estudo dos principais cultivos dos camponeses não podem estar ausentes das escolas situadas no meio rural. Para tanto, os camponeses podem contribuir com seus saberes quando a escola estiver estudando temas que fazem parte da sua realidade, da sua cultura, possibilitando uma troca de conhecimentos populares e científicos.

Considerações

Fazendo um balanço do percurso da educação do campo, uma concepção educativa que surge do seio das lutas populares com a intencionalidade de promover o acesso ao conhecimento, visando à autonomia das pessoas tanto do ponto de vista do humano quanto do ponto de vista das condições concretas de vida, constatam-se, de um lado, avanços na definição de políticas de educação; de outro lado, em contraponto, vê-se o fechamento de 37.776 escolas rurais nos últimos 10 anos em todo o país, havendo ainda uma grande

quantidade de escolas que desconsideram os princípios da educação do campo, mostrando que perdura o desrespeito ao direito à educação da população que vive no campo.

Referências

APPLE, M. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Declaração Final*. Conferência Nacional por uma Educação do Campo 2. Luziânia, 2004. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/documento_geral/iiconferencianacporumaeducampo.doc>. Acesso em: 20 abr. 2007.

BATISTA, M. S. X. Da luta às políticas de educação do campo: caracterização da educação e da escola do campo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 22., 2014, Natal, *Anais...* Natal: UFRN, 2014. p. 1-10.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, DF, 13 mar. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parece CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares por Alternância (CEFFA). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 mar. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002b.

BRASIL. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003a.

CALDART, R. S. Escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (Org.). *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000. p. 51-60.

CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 50-59, 2003b.

CALDART, R. S. *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Org.). *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

LIMA, E. S. Educação contextualizada no semi-árido: construindo caminhos para formação de sujeitos críticos e autônomos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4., Teresina, 2007. *Anais...* Teresina: UFPI, 2007.

MARTINS, J. Organização do trabalho pedagógico e educação do campo. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 93-106, 2008.

MENEZES, A. C. S.; ARAÚJO, L. M. *Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes*. Juazeiro, BA: Resab, 2011.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2006.

MST. *Princípio da educação no MST*. Edição especial. Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos - 1990-2001. São Paulo: Iterra, 2005.

SILVA, M. S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. et al. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93.

SOUZA, I. P. F. *A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano e sustentável no semi-árido brasileiro*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papiros, 2002.

A INTENCIONALIDADE POLÍTICA DO ATO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO POPULAR NO CAMPO

Clédia Inês Matos Veras
Plínio Rogenes de França Dias

Introdução

O presente trabalho vem discutir a educação popular como constituinte dos processos formativos dos movimentos sociais e a consolidação da educação no campo, processos esses reconhecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, como conquista do movimento de renovação pedagógica. A partir dessas conquistas, refletiremos sobre como os movimentos sociais do campo nas últimas décadas têm seu mérito na aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Nesse contexto, a educação, como agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, vem sendo uma conquista política importante, por pressionar sua inclusão na pauta de alguns governos municipais e estaduais, bem como do governo federal.

A relevância desse tema respalda-se no caráter cada vez mais nitidamente ideológico das questões educacionais brasileiras no século XXI, nas dificuldades de superação dos problemas de evasão escolar no campo, como as precariedades estruturais e de recursos humanos, que se refletem na aprendizagem e escolaridade dos estudantes que não conseguem concluir sequer o ensino fundamental. É preciso urgência e maior visibilidade para as escolas do campo, as quais apresentam maiores carências e dificuldades, principalmente as da região Nordeste, onde ainda encontramos altos índices de analfabetismo.

Para tais movimentos, o papel da educação é de formação humana. Assim como a escola, uma ocupação de terra, a preparação de um cultivo, uma mística, etc. também têm dimensão pedagógica,

visando à educação do campo como um fator de desenvolvimento nacional e desvinculado dos conteúdos da educação urbana.

As análises aqui conduzidas terão cunho bibliográfico e teórico, dialogando com as colocações das propostas dos documentos oficiais, as formulações integradas aos movimentos sociais do campo e a reflexão sobre bases *gramscianas* de concepção da práxis pedagógica. Por essas proposições, ressaltaremos sentidos políticos que inevitavelmente ensejam a educação do campo e repercutem na pauta da luta dos movimentos sociais.

Questões político-estruturais

Antes de maiores análises, um breve resgate do conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932:

Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (AZEVEDO et al., 2006, p. 189).

Tal provocação, que data de há mais de 80 anos, tem sua razão de ser: a necessidade de pensar a escola brasileira dentro de um projeto, com princípios filosóficos e científicos voltados ao contexto em que ela se insere, pelo qual seria possível pensar a promoção de mudanças, seguindo princípios democráticos que interferissem na gestão, ensino e formação dos professores. Quando pensamos a fundo a respeito desse modelo, fica para nós a impressão de que toda uma concepção de conhecimento é que deve ser repensada.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela análise de uma série de documentos e falas de militantes, também é latente essa necessidade de profunda reforma. Para Roseli Caldart (1999), o projeto de educação do campo tem e vem sendo discutido e construído nas experiências e debates educativos dos trabalhadores do campo, para a superação das desigualdades sociais, da

exclusão e das precariedades do trabalho, através de uma educação voltada para as suas especificidades, seus interesses sociais, políticos e culturais, na afirmação do seu povo e de uma formação humana.

Os movimentos sociais do campo atestam no presente o que um breve olhar histórico já consegue antever: desde os jesuítas, a educação no Brasil, incluindo-se a educação no campo, realiza-se de fora para dentro, como uma invasão cultural que atende aos interesses de uma classe dominante e hegemônica. Nesse contexto, registra-se a ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuindo para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

A proposta pedagógica da educação no campo vem sendo uma luta constante de movimentos sociais para assegurar, além da escola pública formal, uma formação humana que compreenda a permanência e o convívio do ser humano junto à terra, sua transformação e uso racional renovador, algo que a escola tradicional, urbana e elitista não consegue promover, porque isso implica transformar a própria concepção básica de educação.

A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo, na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não teria quebrado os quadros da vida social. (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 60).

Sendo essa a herança da escola tradicional, a educação no campo não podia ser diferente. No entanto, ficaria esquecida por interesses capitalistas, que se constituem pela contradição de classes do campo, de exploração dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Embora nossas raízes sejam agrárias, na observação de Alberto Torres (apud GHIRALDELLI JR., 1990, p. 68): “[...] a instrução pública tem sido um sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo”.

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (Inep/MEC), o ensino fundamental de primeiro e segundo ciclos é o mais oferecido pelas escolas dos assentamentos rurais cadastrados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Porém, o estudo mostra também distorções no ensino fundamental: 95,7% das crianças entre sete e dez anos estão estudando. Entre essas, 92,5% estão nos anos iniciais. Na faixa de 11 a 14 anos, 94% estão na escola, mas apenas 45% estão nos ciclos finais do ensino fundamental – de 6º a 9º ano, o que revela uma séria distorção idade/série. Ou seja, as crianças frequentam a escola, mas não estão conseguindo concluir os estudos.

No caso do ensino médio, ocorre um estrangulamento em todos os assentamentos do país. Apenas 4,3% das unidades têm ensino médio. Segundo os dados da pesquisa, entre os assentados na faixa etária dos 15 aos 17 anos, 76% estudam, mas apenas 17% deles estão cursando o ensino médio regular. Entre os que têm entre 15 e 17 anos e estão fora da escola, 48,1% estudaram até o 5º ano do ensino fundamental. Quanto aos que têm 18 anos ou mais e que estão fora da escola, 45% fizeram até o 5º ano e 14% nunca foram à escola.

Na tentativa de superação, camponeses buscam alternativas de ensino, que não deixam de interferir na formação da juventude. Para avançar na escolarização, é preciso estudar na cidade ou nas localidades mais próximas, que também não deixam de apresentar desafios. “Mais de 900 mil alunos estudam em assentamentos da reforma agrária, 70% dos pais desses estudantes querem que eles tenham a oportunidade de fazer um curso superior, mas apenas 23,4% dos jovens de 15 a 17 anos estão fazendo o ensino médio” (BRASIL, 2005).

Nas escolas fora dos assentamentos, esses jovens são surpreendidos com a insuficiência de vagas, com outras dificuldades de acessibilidade¹, meios de transporte precários, calendário escolar

¹ Quanto ao acesso e tempo que um estudante leva para chegar à escola, a pesquisa diz que 50,2% gastam menos de meia hora, mas que 3,8% levam de uma hora e meia a duas horas.

não compatível com as atividades do trabalho no campo² e currículo que não corresponde às especificidades relativas à política dos assentamentos.

Segundo Sônia Meire de Jesus (2015), os anos dos governos Lula e Dilma registram o agravamento das tensões no campo, sem que houvesse real impacto das políticas públicas pela reforma agrária. Apesar de serem estadistas identificados com os movimentos sociais do campo, foi o agronegócio latifundiário um dos setores econômicos que mais cresceram nos anos de governos petistas.

Nesse processo os trabalhadores da educação e estudantes vivem em péssimas condições de trabalho. Muito pior se encaminhou a educação do campo, que não conseguiu avançar para atender às demandas dos trabalhadores, pois nem mesmo as políticas afirmativas conseguem garantir a permanência do estudante com qualidade na educação pública. O máximo que o Ministério da Educação conseguiu realizar foi a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo por meio da política de editais. Esses cursos iniciados em 2008 foram incorporados pelo Programa Nacional de Educação no Campo – Pronacampo, já no Governo Dilma Rousseff, em 2012. (JESUS, 2015, p. 177).

Embora se trate, portanto, de programas importantes para a ampliação do atendimento a demandas contínuas, ainda não se pode definir avanço real nesse setor, haja vista que o ensino nos assentamentos rurais ainda não referendou o crescimento da economia familiar sustentável ante o evidente avanço do agronegócio, que enfraquece a segurança e a soberania alimentar em todo o país. Vê-se que temos ainda a forte necessidade de políticas educacionais para o campo que não sejam “apêndice” da educação urbana. Políticas essas que possibilitem aos jovens a continuidade dos estudos,

² Entendemos trabalho no campo como um conjunto de atividades que incluem desde o trabalho agrícola e o cuidado inerente à criação de animais até a lida doméstica. Cabe à família a formação para o trabalho de novos membros, iniciando o treinamento desde cedo em caráter de aprendizado, sendo este diferenciado por sexo, os homens ensinam tarefas agropecuárias aos meninos; e a mulher transmite ensinamentos domésticos às meninas; enquanto ambos encarregam-se da prática dos valores, da ética do trabalho, das normas sociais, em que a obediência ocupa lugar de destaque (DAMASCENO, 1993).

de maneira que haja uma formação-educação contribuinte para a sustentabilidade dos assentamentos.

Nesse contexto, resta-nos comparar essa realidade a documentos oficiais, com o fim de perceber se essa modalidade educacional tem princípios constitucionais claros ou se ela recebe apenas tratamento periférico ao programa neoliberal para a área da educação. A LDB, nas Disposições Gerais da Educação Básica, no artigo 28 da Seção I do Capítulo II, prescreve que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Observe-se na carta magna de nossa educação a abertura à autonomia curricular das escolas do campo e a adaptabilidade contextual, que leva em conta fatores sociais, culturais e econômicos na construção da escola.

Essa perspectiva também se confirma nas diretrizes de órgãos oficiais, como o Conselho Nacional de Educação e Educação no Campo, para o qual a educação rural se define como “[...] toda ação educativa desenvolvida junto às populações rurais e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: aos seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, e formas de compartilhar a vida” (BAPTISTA, 2003, p. 30).

É dessa abertura que se vai percebendo aos poucos uma politização da classe trabalhadora no campo, em suas reivindicações, que vão ganhando, também, corpo legal, à medida que avançam os documentos oficiais. As alterações nessa tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. A contribuição desses movimentos, em especial o MST, para a defesa dos direitos sociais e humanos, e da luta pela

transformação da educação constitui a busca de uma identidade social (GENTILI, 1997).

Segundo o parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais da Educação no Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002).

É possível notar que as concepções de educação no campo evoluíram com a luta dos movimentos sociais, culminando em documentos que vão além das condições para o acesso das crianças à escola, além da consolidação da estrutura escolar adequada. Trata-se agora de ir além da concepção tradicional de saberes, não limitando as experiências à mera apropriação, alienando as novas gerações do campo de sua própria cultura, ancestralidade e necessidades.

Porém, essa ampliação dos princípios norteadores não tem sido suficiente para contrapor a educação dos camponeses aos interesses do agronegócio capitalista, que tem estendido seu braço como nunca sobre o meio rural brasileiro, impondo a tecnização e esvaziando a agenda da agricultura familiar e da segurança alimentar nos últimos governos. Muitos estudos de biotecnologia, zootecnia e biodiversidade têm servido fortemente para consolidar a produtividade e os lucros das empresas agroexportadoras. A educação no campo, apesar de toda a consolidação pelas lutas, tem se adequado a esse *modus operandi* e lhe deve toda uma metodologia.

No entanto, quando a educação é chamada a uma função de mera reprodução ideológica da estrutura desse poder, é muito mais difícil de alterar por dentro o Estado capitalista, centralizador e autoritário. Por isso que a educação do campo, pelos seus princípios e metodologias participativas, não consegue passar de programas à margem do sistema educacional. (JESUS, 2015, p. 181).

A práxis e as contribuições dos movimentos sociais para a educação popular no campo

Não há como tecer métodos de aprendizagem e transmissão de saberes, não há como construir saberes, não há como promover escola sem a consciência dos projetos societários que contextualizam as ações.

É claro que a escola deve ter como eixo a transmissão de valores de liberdade e solidariedade, as linhas mestras de uma nova ética que rompa com a dominante. Mas o problema é que isso deve ser feito por professores que vivam numa sociedade com valores distintos, que recebam em sua formação valores contraditórios; ao mesmo tempo, as crianças encontram, ao saírem da escola e voltarem à vida cotidiana ou ao terminarem seus estudos e incorporarem-se ao mundo dos adultos, uma sociedade regida pelos valores da competitividade, da desigualdade, do triunfo do mais forte, do autoritarismo, etc. Neste meio social, todo projeto pedagógico alternativo está fadado a fracassar; mas, ao mesmo tempo, é impossível aceder a um meio social distinto se não tentarmos desde já um processo educativo que faça aparecer pessoas novas com novas exigências, pois elas não mudarão com um simples advento de um processo revolucionário. (MORIYÓN, 1989, p. 27-28).

Eis por que a escola tradicional dificilmente consegue frutificar nos contextos rurais, embora ela consiga ser quase onipresente, a despeito de sua incompetência. É que ela não faz sentido numa realidade em que a produção humana é tão indissociável da vida e da capacidade de sobreviver. Como contraponto, a educação popular em escolas do campo parte, portanto, de uma concepção de educação além do espaço físico da escola e como constituidora da formação da identidade camponesa. Nesse sentido, os movimentos sociais vêm trabalhando nas suas práticas educativas ações de luta pela terra e de transformação da sociedade, partindo de suas experiências e referências teórico-metodológicas que orientam os princípios pedagógicos e filosóficos:

O que justifica a Educação Popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa

elaborar o seu próprio saber [...]. Estamos em presença de atividades de Educação Popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculado à aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador. A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo. (BRANDÃO, 1984, p. 68-69).

Não interessam os saberes que não libertam. Não interessam os saberes que servem ao acúmulo de capital. Não interessam os saberes indissociados do trabalho. Não interessam os saberes para a manipulação do homem pelo homem. Todo o processo de ensino-aprendizagem deve ser, então, uma partilha. Como não partir dessa percepção para reconhecer na escola uma função transformadora, uma vez que ela possa proporcionar às classes subalternas os meios para uma longa trajetória de conscientização e de luta, para se organizarem e serem capazes de “governar” aqueles que a governam (MOCHCOVITCH, 1999).

Esse poder das classes subalternas em contraposição a uma educação hegemônica vem se constituindo, paulatinamente, na consciência coletiva dos movimentos sociais do campo no Brasil, já que é cada vez mais perceptível à medida que estudamos as ligas camponesas, a Comissão Pastoral da Terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e, mais atualmente, a Via Campesina e outras frentes de luta pela reforma agrária. O grande destaque nesse contexto é, sem dúvida, o MST, que buscou ressignificar suas bandeiras de luta tanto na frente do acesso à terra quanto na formação das novas gerações para essa luta.

Do muito que podemos aprender com a luta dos sem-terra, é importante destacar que os princípios filosóficos de educação do movimento se estendem à formação política, principalmente no que diz respeito: à educação para a transformação social; à educação para valores humanistas e socialistas; e à educação como processo permanente de formação/transformação humana. Esse ideário político que vê a educação de forma sistemática e dinâmica não surgiu

de uma teoria preconcebida e imposta aos camponeses, pois, como afirma João Pedro (1997 apud SALES, 2003, p. 125):

No início do Movimento dos Sem Terra, quando aconteceram as primeiras ocupações de terra (período 1979-84), havia ainda uma visão ingênua do processo educativo. As lideranças e a própria base do movimento achavam que bastava lutar pela terra, para que todos os problemas ligados a um futuro melhor das famílias camponesas fossem resolvidos. Engano coletivo. A questão da educação foi se incorporando, no dia-a-dia do movimento, nas tarefas práticas, nas questões a serem resolvidas, bem como no ideário de que consideramos ser uma verdadeira Reforma Agrária.

E presenciar muitas das ações, pedagógicas ou não, da cotidianidade sem-terra é deparar-se com uma realidade completamente diferente do que a escola tradicional poderia construir. As propostas de educação e formação do MST concentram-se em educar conscientemente, estimulando a permanência de filhas e filhos dos agricultores no campo, para que continuem a luta pelo acesso à terra, partilhando as tradições e o projeto social do movimento. É na construção de uma consciência de classe e na organização de uma nova cultura que o movimento pretende formar seus intelectuais e seu modelo de escola.

O movimento entende educação como parte de um processo revolucionário que venha a contribuir para mudar a realidade dos assentamentos, visando à construção de um novo homem e uma nova mulher, de modo a estimular e a desenvolver “[...] suas habilidades políticas para intervirem na elaboração da própria política de educação [...] e da realização do trabalho como condição básica de existir do ser humano”, possibilitando gerar ocupação para todos na promoção da subsistência (MELO NETO, 2004).

É pela sustentabilidade dessa economia de subsistência, que permita a permanência e continuidade das novas gerações no campo, que a educação encampa os temas da pauta política do movimento. As novas gerações precisam o quanto antes terem conhecimento e investigarem que o latifúndio e o agronegócio representam

um sistema que mecaniza o trabalho, desertifica o solo, concentra a riqueza, amplia as injustiças e expulsa os trabalhadores da terra.

Tal consciência faz brotar a essência do trabalho do educador, pois, na concepção de Gramsci, o homem é um sujeito de relações consigo mesmo, com os outros seres humanos e com a natureza, num processo de interação criativa e construtiva, em que emerge uma consciência individual e social, crítica e transformadora, de si mesmo e do meio (DAMASCENO, 2005).

Essa proposta educacional, portanto, está além da escola, porque não se resume a conteúdos decorativos, à reprodução da escola urbana, à escolarização para o mercado de trabalho, sintetizando-se na formação de um *novo jeito de ser humano* e de participação diante das questões de seu tempo; na construção de valores que fortalecem e afirmam a identidade camponesa ao seu povo, tornando-se uma organização duradoura e para a vida inteira, uma herança de luta deixada de geração para geração (CALDART, 1999).

Mas os movimentos sociais do campo também percebem a importância da escolarização formal e lutam pelo acesso e qualidade da escola pública nos assentamentos, tendo em vista não deixar nenhuma criança fora dela. Porém, embora em grande parte das localidades já existam escolas de ensino fundamental, conforme a pesquisa do Inep (2005), as escolas que já existem nos assentamentos apresentam muitas deficiências, já que os alunos não conseguem sair das séries iniciais do ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, este é praticamente inexistente, e os(as) estudantes acabam dependendo da escola da cidade. Na visão do movimento: “[...] a educação do meio urbano prepara o filho do agricultor para sair do assentamento. O ensino nas escolas dos assentamentos e acampamentos deve preparar os estudantes para ficar e transformar o meio rural” (CALDART, 2005).

Partindo da concepção dialética de que a escola é a representação de uma ideologia dominante, Gramsci considera que essa escola pode assumir o desafio de elaborar, junto aos setores populares da sociedade, instrumentos contra-hegemônicos necessários à conquista da cidadania. As raízes desses pressupostos de transformação

das estruturas pela organização da prática social, através da escola, por meio do acesso ao saber científico e da leitura crítica da realidade, estão no pensamento marxista, expresso no Conselho Geral da Associação Internacional do Trabalho (apud SANTOS, 2000), em 1869: “Se, por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, por outro falta um sistema novo para modificar as condições sociais.”

Então, existe um grande desafio para as classes populares pela luta hegemônica, que deve ser o acesso à cultura e aquisição do consenso social. A cultura em Gramsci adquire uma conotação específica de orientação para a prática, de formação de novas normas de condutas, o que vem a denominar de filosofia da práxis. Os movimentos sociais do campo vêm se orientando por esses princípios pedagógicos da práxis em suas metodologias de ensino e capacitação, tendo em vista a realidade como base produtora de conhecimento, ou seja, estabelecer conteúdos que sejam úteis ao seu cotidiano e à luta, desenvolvendo a organicidade e disciplina do grupo, para articular uma educação voltada para o trabalho produtivo e social.

Nesse processo, Gramsci considera ser “[...] a escola um instrumento para elaborar os intelectuais em diversos níveis” (GRAMSCI, 1978, p. 9). O mesmo complementa:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. [...]. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1978, p. 118-121).

A escola única, proposta por Gramsci como solução para a crise da educação, tem seu significado e funções no modelo de escola

advindo do final do século XIX, quando as democracias capitalistas europeias buscavam generalizar o ensino básico, expandindo o ensino público e firmando-se a noção de que a educação é um dever do Estado. Sendo a educação um dever do Estado e administrada pelas democracias capitalistas, a proposta de Gramsci (1978) só poderia ser implantada e cultivada em uma sociedade que se orienta por um projeto de valorização de seres humanos, como sujeitos críticos e conscientes de sua realidade.

Quanto ao segundo momento de construção da filosofia da práxis, trata-se da necessidade da crítica da filosofia dos intelectuais. Gramsci (1978) considera que uma filosofia se “populariza” em senso comum quando mantida por aparelhos de hegemonia, definindo a mentalidade de uma época. Por isso, defende a ruptura dessa filosofia, inspirando uma reforma moral e intelectual na construção de um novo senso comum, construindo uma nova concepção de mundo capaz de elevar culturalmente as massas.

E esse é um dos grandes desafios pedagógicos dos movimentos sociais do campo: possibilitar “[...] as pessoas a fazer uma nova síntese cultural, que junte seu passado, presente e futuro numa nova e enraizada identidade coletiva e pessoal” (CALDART, 2005, p. 243). Nessa reflexão, os camponeses em luta pela reforma agrária encarnam um movimento cultural, no qual as pessoas se educam produzindo e reproduzindo cultura, aprendendo a significar ou ressignificar suas ações, cultivando sua memória, conhecendo e reconhecendo seus símbolos, gestos, palavras, situando-os num universo cultural e histórico.

Considerações finais

A análise das concepções de educação e das experiências dessas décadas de história de luta pela terra permite concluir que uma educação popular, que atenda às demandas dos movimentos sociais, ainda está em processo de implantação, na tentativa de romper com alguns desafios, sejam de ordem interna, sejam de ordem

interna (a grande parte deles), na viabilização, pelo Estado, da efetivação das políticas públicas que estão tramitando para assegurar a escola *do* e *no* campo. Uma escola que potencialize o estudo como um dos princípios organizativos, destacando o conhecimento da sua realidade e da ciência, que venha a contribuir para a diminuição da miséria humana, para a libertação da opressão e para a resolução dos problemas sociais. Uma escola que caiba na pedagogia do movimento, consciente de que a pedagogia do movimento não cabe na escola (CALDART, 1999).

Isso implica dizer que uma pedagogia que forma o sujeito social que luta pela reforma agrária educa através de suas práticas, de uma identidade historicamente construída e de sua luta pela terra. Nessa corrente, destaca-se o MST, que tem a preocupação com a formação humana e com o movimento da história.

Partindo desse princípio, tentamos aqui compreender alguns significados da pedagogia do movimento, dentro de suas práticas educativas, políticas e sociais, bem como as condições que levaram a tais demandas. Acreditamos (não ingenuamente) que a própria educação tradicional, urbana, intelectualista, monológica, bancária, reprodutora e estimuladora de competitividade capitalista possa aprender também com as diversas propostas de educação para a diversidade e para o conhecimento libertador.

Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. (AZEVEDO, 2006, p. 201).

Proposta que o movimento vem trabalhando em amplo sentido, em não esperar a mudança do modelo econômico e da sociedade, mas investindo na politização e na organização da base dos seus sujeitos, na formação de quadros de lideranças, na perspectiva de continuidade da LUTA pelas novas gerações. O sen-

tido político da educação está no cultivo da sensibilização social ensinada às crianças, que gera a capacidade de indignação na juventude diante das injustiças, possibilitada pela conscientização da coletividade adulta para produzir utopias no sentido de que outro mundo é possível!

Referências

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. *Revista Histedbr*, Campinas, n. esp., p. 188-204, 2006.

BAPTISTA, F. M. C. *Educação rural: das experiências à política pública*. Brasília, DF: Abaré, 2003.

BRANDÃO, C. R. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, DF, 13 mar. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, DF, 13 mar. 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. *Pesquisa revela como é a educação nos assentamentos do In-cra*. Brasília, DF: MEC: 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/content/article?id=2410:sp-353370977>. Acesso em: 31 maio 2016.

CALDART, R. S. *Momento atual da educação no campo*. 2004. Disponível em: <<http://www.nead.org.br/index.php?acao=artigo&id=27&titulo=artigo+do+mês/>>. Acesso em: 31 maio 2016.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas*. In: MST. *Dossiê MST Escola*. São Paulo: Iterra, 2005. p. 235-263.

CALDART, R. S. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

DAMASCENO, M. N. A construção de categorias no estudo da práxis educativa. In: DAMASCENO, M. N.; SALES, C. M. V. (Coord.). *O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa*. Fortaleza: UFC, 2005. p. 45-64.

DAMASCENO, M. N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIER, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 53-73.

GENTILI, P. Ocupar a terra, ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século. SILVA, L. H. et al. (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997. p. 192-205.

GHIRALDELLI JR., P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI JR., P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 54-78.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INEP. *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária*. Brasília, DF: MEC, 2005.

INEP. *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária*. Correio do Povo, 2005, Porto Alegre.

JESUS, S. M. S. A. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal rural. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 167-186, 2015.

MELO NETO, J F. *Educação popular: enunciados teóricos*. João Pessoa: UFPB, 2004.

MOCHCOVITCH, L. G. *Gramsci e a escola*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MORIYÓN, F. G. (Org.). *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SALES, C. M. V. *Criações coletivas da juventude no campo político: um olhar sobre assentamentos rurais do MST*. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

SANTOS, A. F. T. *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AS ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ: CONQUISTA, DIREITO E NOVAS PERSPECTIVAS PARA A JUVENTUDE

*Celecina de Maria Veras Sales
Kamila Costa de Sousa*

Introdução

O cenário econômico e político, marcado pela crise mundial e pelo avanço global do neoliberalismo, tem desencadeado o acirramento de determinados comportamentos e práticas que mexem com a própria condição humana.

Notícias e dados recentes revelam o aumento da concentração de renda e da violência, que se tecem com a intolerância, o racismo, principalmente contra as minorias étnicas, religiosas e sexuais. Ante a intolerável perseguição que avança ferozmente contra o diverso, forma-se uma marcha contrária que resiste e reage, o que pode ser percebido ao vermos o fortalecimento de variados grupos minoritários que lutam incessantemente pela vida e em busca de um território, emprego, terra, moradia, educação.

Para combater a pobreza e a violência, a escolarização aparece como fundamental para mudança, tanto na perspectiva do Estado, do capital, como na perspectiva da população. Sem considerar o mundo diverso, heterogêneo e instável, a escola é apontada como lugar de ascensão, de perspectiva de futuro, mas não se pergunta que tipo de escola e para quem ela se destina. O projeto posto é de escolarização única e igualitária para sujeitos diversos de uma sociedade desigual.

No Brasil, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) sobre educação mostram uma realidade cheia de desigualdades: ainda temos 13,2 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, o equivalente a 8,7% da população total com 15 anos ou mais de idade. O Nordeste concentra 54% do total de analfabetos do país. No Censo de 2010, do total de analfabetos, 30% eram brancos e 70% eram negros ou pardos.

Esses dados nos trazem a seguinte reflexão: se compreendemos a educação escolar como uma dimensão fundante da cidadania, então podemos dizer que temos mais de 8% da população brasileira que não são cidadãos?

Com relação aos menores de 18 anos, temos mais de 3,5 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola. Destes, metade corresponde a jovens de 15 a 17 anos. Essa situação de desigualdade se agrava entre jovens pardos ou pretos.

Podemos verificar que, além da desigualdade na educação, há também a desigualdade no trabalho. Dados divulgados pelo IBGE (2013) mostram que trabalhadores negros ganharam menos do que trabalhadores brancos e que mulheres ganharam menos do que homens no Brasil. Pessoas de cor preta ou parda ganham, em média, pouco mais da metade (57,4%) do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca. As mulheres ganham, em média, o equivalente a 73,6% do rendimento médio recebido por homens, isso significa que as mulheres negras são duplamente discriminadas.

Para repensar esses dados, temos experiências exitosas engendradas pelos movimentos sociais. Em diversas realidades, locais ou globais, os movimentos coletivos estão presentes na elaboração de novas propostas. Para Calle (2007), existe um novo ciclo de mobilização, com uma renovação profunda do sentido das ações coletivas, e isso é visível na linguagem, nos símbolos, nos discursos, nas propostas, nas ações, nas ferramentas de comunicação e até mesmo nas novas estruturas.

A análise de Calle (2007) sobre os impactos dos movimentos sociais continua atual. O autor observa que os movimentos são construtores de novas culturas políticas e de socialização para seus ativistas. E, através das redes e campanhas internacionais, os movimentos globais estão tendo um papel importante na alteração do mundo de referência das pessoas, quando propõem, por exemplo, um consumo alternativo ou uma linguagem não sexista.

A ação política em rede tem sido uma das novas atuações dos movimentos, em articulação com outros movimentos e Organizações Não Governamentais (ONGs), na tentativa de colocar os pro-

blemas políticos, econômicos e sociais em uma escala global, sem reduzir os movimentos a uma frente com um único programa, mas fazer emergir lutas coletivas que fortaleçam suas táticas ofensivas e organização.

As redes têm sido uma das formas de organização que facilitam a comunicação e criam novos formatos de protesto e mobilização. Na última década, com o surgimento de novas estruturas de participação, novos espaços de encontro e ferramentas de comunicação, os movimentos sociais, em seu espaço de ação política, reinventam o próprio sentido da ação coletiva.

Os movimentos criam possibilidades de reinventar formas de fazer política, transformando-se em um processo formativo que auxilia no acúmulo de capital político. Por capital político, referimo-nos a “[...] uma forma de capital simbólico, crédito firmado na crença e no reconhecimento ou, mais precisamente, nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa – ou a um objeto – os próprios poderes que eles lhes reconhecem” (BOURDIEU, 1989, p. 187-188).

A interação e mobilização no interior dos próprios movimentos e em sua relação com outros movimentos são agilizadas pelo uso de novas tecnologias que viabilizam a organização de portais e fóruns, permitindo uma comunicação mais rápida e mais extensa.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) faz parte desse sistema de interação que permite uma articulação de um novo tipo, com estruturas rizomáticas capazes de criar contatos, formas de responder a determinadas demandas e encaminhar lutas comuns que, isoladas, seriam quase impossíveis de realizar. Preocupado com a educação, o MST constrói um projeto de educação em que os sujeitos do campo são seus principais agentes. A educação do campo produz novos dispositivos, que ampliam o sentido de educação e questionam a educação universal, além de proporem um novo papel político para a escola. Uma educação crítica, engajada, capaz de gerar práticas de resistência.

A educação do campo, na condição de “fenômeno da realidade brasileira atual” (CALDART, 2012, p. 257) desencadeado pelos

movimentos camponeses (em ênfase o MST), educadores(as), trabalhadores(as) rurais, com a contribuição de pesquisadores(as), coloca em pauta uma perspectiva de educação e escola que dialoga com a realidade dos sujeitos do campo, propondo uma articulação entre conhecimento científico e saber popular, cotidiano camponês e suas lutas, na intencionalidade de evidenciar um novo projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro.

Em seu sentido político, a educação do campo vem questionar a educação tradicional ofertada nas áreas rurais, mas também democratizar aos(às) trabalhadores(as) o direito de pensarem e construir uma perspectiva de educação para seus(uas) filhos(as) e demais gerações. Nessa lógica, os(as) camponeses(as) são reconhecidos(as) como sujeitos de direitos dessa nova educação/escola, mas também são os(as) principais personagens de sua elaboração, rompendo a lógica vertical em que o Estado é o único a realizar e desenvolver a formação da população.

As experiências engendradas no campo brasileiro anunciam que os(as) trabalhadores(as) estão disputando uma educação que seja contra-hegemônica e que corrobore para que a lógica do capital via agronegócio seja repensada e tomada por uma alternativa agroecológica de produção de alimentos e vida.

A escola e as juventudes do campo: alguns questionamentos

Em pesquisa¹ anteriormente realizada com jovens cearenses de um assentamento de área de reforma agrária, evidenciamos suas relações com a educação/escola em seus contextos. Quando perguntamos sobre seus projetos de futuro, menos da metade dos(as) jovens do assentamento desejava concluir os estudos, entretanto observa-

¹ Fazemos referência à pesquisa *Cultura Juvenil e Perspectivas de Futuro de Jovens do Campo e da Cidade*, financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC, 2010-2011), orientada pela Prof.^a Dr.^a Celecina de Maria Veras Sales. Realizamos o trabalho de campo no Assentamento José Lourenço, no município de Chorozinho, sertão central da região Centro-Sul do Ceará. No período da pesquisa, a escola de ensino médio em que os jovens poderiam cursar os últimos anos escolares localizava-se na sede do município.

mos no Assentamento José Lourenço, no município de Chorozinho, que alguns jovens demonstraram certa descrença nos estudos, pois, para eles(as), a escola não garante qualificação necessária para conseguir um emprego, por isso não veem vantagens em passar muito tempo estudando, por acreditarem que a situação de quem tem mais estudo não difere da de outros que têm menos escolaridade.

Essa afirmação faz refletir e questionar a respeito do papel da escola atualmente na vida dos(as) jovens do campo. O que os(as) estudantes estão negando? Será o conhecimento, o disciplinamento, o modelo pedagógico, a relação trabalho e escola, a falta de reconhecimento das juventudes na escola?

Observamos que a expansão da escolarização no campo não tem garantido a extensão de crédito social a esses(as) jovens (CARRANO, 2003), uma vez que o sistema educacional cresce de forma massificada e com baixa qualificação. Para Dayrell (2007, p. 1107), “[...] a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação”.

O fato de os(as) jovens estudarem fora do assentamento, na sede do município, torna-os mais distantes da escola que frequentam, uma vez que os(as) alunos(as) são tratados(as) como categoria universal, isto é, não são levados em conta seu modo de vida, seu espaço de moradia e trabalho e também sua condição juvenil (DAYRELL, 2007).

Outros aspectos importantes que verificamos com relação à escola deram-se na primeira fase da pesquisa, realizada com jovens de mais de 20 assentamentos rurais do Ceará², a exemplo do alto índice de repetência escolar, principalmente rapazes; já na segunda fase, realizada no Assentamento José Lourenço, cabe destacar a evasão escolar, mais frequente entre as jovens com menos de 18

² A primeira fase da pesquisa foi realizada no IX Curso de Formação para Jovens do Campo: Discutindo a Realidade Brasileira, 2010, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero, Idade e Família (Negif), do Curso de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará (UFC), pelo Laboratório de Estudos Agrários e Territoriais (Leat), do Curso de Geografia da UFC, e pelo MST Ceará.

anos, sendo o principal motivo a gravidez. Observamos que, após o casamento, o casal desiste da escola e não conclui o ensino médio.

No decorrer das entrevistas, jovens casados(as) colocaram que não conseguem conciliar a maternidade e a paternidade com a escola, isso significa, em muitos casos, que também abdicam da condição de ser jovem. Nesse sentido, podemos dizer que, “[...] no mundo rural, a linha divisória que demarca a superação da infância e da juventude para a vida adulta é na verdade o casamento e a formação da prole” (SALES, 2006, p. 120).

Percebemos que o abandono da escola após o casamento é recorrente nesse Assentamento. Para exemplificar, citamos um jovem de 17 anos e uma jovem de 15 anos, que abandonaram os estudos quando casaram, ele estava na 2ª série do ensino médio e ela, no 9º ano do ensino fundamental. O casal tinha no período da pesquisa um filho de 1 ano e 5 meses. O jovem trabalhava na roça e a jovem cuidava da casa e da criança. O casamento foi antecipado devido à gravidez. A maternidade e a paternidade, como também a criação de um novo núcleo doméstico, colocam para as juventudes o desafio de estudar e manter uma nova família, ou seja, a necessidade de ter renda dificulta a continuidade dos estudos.

Na pesquisa citada, a descrença na instituição escolar foi possível de observar quando nas narrativas das juventudes a escola ocupou terceiro, quarto ou quinto lugar na vida dos(as) jovens como componente para concretização dos sonhos. Em entrevista feita com um dos jovens que possui ensino médio incompleto e deixou de frequentar a escola, seu argumento para a desistência da escola foi: *“Eu vejo uns aqui que estudam, estudam, terminam e, no final, ficam por aí sem fazer nada, sem ter emprego”* (jovem assentado, 17 anos).

A visão desse jovem corrobora a pesquisa de Arce (2009) quando diz que expropriaram a esperança dos(as) jovens. A escola, para muitos(as) desses(as) jovens, não representa uma mudança de vida. Contudo, é importante destacar que também existem outros(as) jovens que tentam, diante das adversidades, construir alternativas, como afirma Pais (2001, p. 12):

Os cursos de vida dos jovens agem e reagem às urdiduras da mesma. A vida é uma urdidura enredada de constrangimentos. Da mesma forma que as lançadeiras de um tear lançam a trama que atravessa a urdidura, os jovens lançam-se com igual fervor na urdidura da vida. Urdo sonhos e desejos, inquietações e temores, expectativas e ilusões. O sucesso em ponto-cruz com fracasso. Tramando o destino, se possível antes que este os trame.

Verificamos que muitos jovens, embora não priorizassem a escola, mesmo assim, desejavam concluir os estudos, ter um curso superior.

Nosso interesse em recuperar essa pesquisa até aqui é para problematizar a educação/escola em que algumas das juventudes rurais cearenses estão inseridas, quais as suas condições de existência e as problemáticas que perpassam suas trajetórias escolares, bem como conhecer em que territórios se engendram a luta por uma educação que seja diferente e que possa propor às juventudes uma nova relação com escola e com a terra e também também esperanças e possibilidades de futuro em seus lugares.

As escolas do campo no Ceará e a luta do MST por direito à educação para as juventudes

Entendemos que o campo brasileiro é palco de disputa entre projetos antagônicos de educação para os(as) trabalhadores(as) rurais. Em um lado da balança, pesa a educação pensada e ofertada pelo Estado, conhecida como educação rural; no outro lado da balança, a educação construída no contexto de resistências, lutas e experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que entende que só por meio da formação crítica/reflexiva os(as) trabalhadores(as) se libertarão da exploração, do latifúndio e da negação de direitos a que são submetidos. Essa perspectiva educativa passa a ser chamada de educação do campo.

Para Ribeiro (2012), o ensino formal que chega nesses espaços, a educação rural, foi pensado na perspectiva dos indivíduos para quem se destinaria. Nessa concepção de educação, os sujeitos são a

população agrícola que tem como principal meio de sustento a agricultura. São os(as) camponeses(as) que residem nas áreas rurais e que seus baixos rendimentos são fruto do trabalho na roça. Porém, para esses sujeitos, quando existe uma escola em seu território de moradia, a educação é oferecida na mesma modalidade que é ofertada nas áreas urbanas, não havendo uma adequação da escola rural às características dos povos do campo, dos(as) trabalhadores(as) e dos(as) seus(uas) filhos(as), “[...] quando estes a freqüentam” (RIBEIRO, 2006, p. 293).

Ao apresentarem dados sobre a educação rural, Kolling, Nery e Molina (1999) destacam que no período apenas 50% dos brasileiros com faixa etária para cursar o ensino médio estavam na escola. Os autores realçam também o processo de marginalização das escolas rurais, que, abandonadas pelo poder público, acabam sendo tratadas com valores negativos. Embora os dados atuais revelem a redução da taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil ao longo de 10 anos, o Censo Demográfico 2010³ ainda revela uma discrepância entre urbano e rural em relação ao analfabetismo. Segundo o último censo, ainda temos 7,3% da população analfabeta em domicílios urbanos, enquanto que nas áreas rurais esse percentual é ainda maior, sendo de 23,2%. Esses dados nos mostram que, apesar de algumas iniciativas no campo brasileiro em relação à educação, muitos(as) jovens estão tendo seu direito de escolaridade negado.

As colocações dos autores e os dados do Censo Demográfico de 2010 nos levam a problematizar sobre o nível de desigualdade que ainda existe na educação do campo e da cidade. Diante dessa situação, quais as perspectivas das juventudes do campo com relação à educação? Como podem valorizar sua cultura, trabalho e modos de vida se sobre elas recaem estigmas que inferiorizam o campesinato? Como fica a autoestima desses(as) jovens que são constantemente tratados(as) como mão de obra barata e desqualificada para o trabalho no latifúndio?

³ Fazemos um recorte dos dados sobre a Taxa de Analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2012).

Esses fatores são cruciais para a permanência ou não dos(as) alunos(as) na escola, principalmente sobre o conteúdo abordado, que trata sempre a educação a partir do modelo urbano, que implica a invisibilidade dos sujeitos do campo. Dessa forma, os(as) jovens estudantes do campo não se percebem valorizados(as) nos livros didáticos e no próprio sistema educacional.

Faz-se necessária uma aproximação entre a educação e o trabalho na agricultura, entre a educação e a cultura camponesa, pois, em suas realidades, “[...] os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar” (RIBEIRO, 2012, p. 293-294).

Os dados apresentados anteriormente revelam essa difícil relação entre a educação rural e os sujeitos do campo, da mesma forma que evidenciam a interpretação de jovens sobre sua escolaridade. Mas, apesar de o recorte apresentado ser ainda característico de realidades presentes no campo, nas áreas de reforma agrária algumas experiências também estão sendo desenvolvidas na conflituosa e contraditória relação entre movimentos sociais e Estado, para efetuar o direito dos camponeses a uma educação contextualizada com as demandas da classe trabalhadora camponesa.

No campo, os movimentos sociais se destacam por impulsionarem o debate sobre a escola que querem e a educação que defendem, pois, conforme Guhur e Silva (2009, p. 131): “[...] são, também, sujeitos do campo os movimentos sociais populares, sujeitos coletivos que, por meio da organização e da luta, engendram a educação do campo”.

O MST, na qualidade de sujeito do campo, acumulou, desde sua fundação, formas de fazer e pensar a educação em seus acampamentos e assentamentos, levando aos(às) trabalhadores(as) a oportunidade de pensarem sobre si mesmos(as) e sobre as condições sócio-históricas a que foram sujeitados(as). Só compreendendo o poder e a opressão presentes nas relações de classe é que poderão escrever o enredo em que os(as) trabalhadores(as) serão livres para produzirem e reproduzirem suas vidas na terra, em uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, em 1997, no 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), marca-se historicamente o nascimento da educação do campo. Os elementos centrais dessa proposta foram assim divulgados (através de um documento final chamado de *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*):

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. (CALDART, 2003, p. 81).

Destaca Munarim (2008, p. 3) que a luta pela reforma agrária “[...] constitui a materialidade histórica maior do seu berço nascedouro”. Dessa forma, os movimentos sociais do campo ganham destaque nesse processo de reflexão e construção, haja vista possuírem um caminho já trilhado na busca pelos direitos dos seus povos, seja pela terra, por educação de qualidade, por saúde, por políticas públicas, enfim, por seu reconhecimento de cidadãos de direitos:

A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamento e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. (MUNARIM, 2003, p. 3).

Podemos aqui acrescentar a Pedagogia do MST, que muito contribui com essa nova proposta pedagógica. Entende-se como Pedagogia do Movimento o próprio movimento, que se torna o principal sujeito educativo para a formação dos sem-terra, já que por ele “[...] passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, uma marcha, uma escola” (CALDART, 2000, p. 205). Em diálogo com Gohn (2012, p. 21), concordamos que a construção da cidadania e da educação, por meio dos movimentos sociais, evidencia que “[...] a cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de

identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram”. Dessa forma, a luta pela educação do campo é experimentada e vivenciada cotidianamente dentro do MST.

No livro *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*, escrito em 1997, Roseli Salette Caldart traz a fala de João Pedro Stédile, da Coordenação Nacional do MST, que faz uma significativa colocação sobre a importância da educação para os camponeses:

Mas apenas a luta pela terra não transforma o sujeito em cidadão, se nós também não democratizarmos o conhecimento, se não tivermos acesso à educação. É por isso que nós do Movimento Sem Terra compreendemos que existe um casamento necessário entre a conquista da terra e a conquista da educação. Só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o sem-terra da exploração, do latifúndio. Entendemos que a Reforma Agrária é a junção destas duas conquistas: ter acesso à terra e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação. (CALDART, 1997, p. 25).

Na busca pela democratização da educação, o embate entre Movimentos Sociais e Estado se concretiza a partir da conquista de parecer, resolução e decretos que vão tornar possíveis a orientação da educação do campo nos territórios de reforma agrária. Dentre essas conquistas, destacamos a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Nessa resolução, damos ênfase à particularidade que:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Pensar uma educação que tenha como premissa sua vinculação à realidade do campo coloca como desafio pensar o lugar que

as juventudes ocupam nessa perspectiva, como seus saberes serão tratados, como seus anseios podem ser pensados nos tempos escolares, mas principalmente como a escola poderá potencializar em suas juventudes a organização tão necessária para o embate na busca por seus próprios direitos.

A necessidade de uma educação contextualizada é pautada pelo MST durante todo seu percurso de luta, sendo também disseminada pelo movimento em todos os acampamentos e assentamentos em que atua. O setor de educação do MST Ceará tem participação nos encontros como o I Enerà, momento em que apresentou suas experiências a partir dos educadores e educadoras da reforma agrária. Também se mobiliza para colocar na agenda política do estado do Ceará a educação do campo como reivindicação e luta do MST Ceará pelas escolas que a querem e defendem para as famílias camponesas.

Com todo um cenário nacional de mobilização pela educação do campo, em que contextos políticos são contrários ou não avançam na política de reforma agrária, no Ceará houve a conquista da regulamentação da *Educação Básica nas Escolas do Campo* através da Resolução nº 426/2008.

O documento resolve no artigo 8º que:

O currículo, na escola do campo, deve seguir a base nacional comum e parte diversificada, e considerar as especificidades locais e regionais em todas suas dimensões, com foco na dinâmica que se estabelece nesse ambiente, a partir da convivência com os meios de produção e com a cultura. (CEARÁ, 2008).

O termo escola do campo nasce da própria discussão da educação do campo; se a última é contra-hegemônica, a primeira também deve ser. Nesse sentido, as duas estão em uniformidade com o contexto de lutas dos movimentos sociais. Assim, na escola do campo, concretiza-se o projeto de educação para a classe trabalhadora, originário no movimento da educação do campo.

Com a Resolução nº 426/2008, soma-se o compromisso do Estado em construir escolas de ensino médio do campo, em assenta-

mento de reforma agrária. Antes dessa resolução, não existiam escolas de ensino médio em assentamentos rurais cearenses; até o primeiro semestre de 2015, cinco escolas de ensino médio já funcionavam nesses territórios. Embora esse número ainda não corresponda à demanda necessária, pois muitos assentamentos ainda não possuem suas escolas de ensino médio, consideramos que os primeiros passos já foram iniciados.

As escolas do campo localizadas em assentamentos organizados pelo MST são: Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (localizada no Assentamento 25 de Maio, no município de Madalena; iniciou seu funcionamento no primeiro semestre de 2010), Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros (localizada no Assentamento Lagoa do Mineiro, no município de Itarema; teve início no primeiro semestre de 2011), Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes (localizada no Assentamento Santana, no município de Monsenhor Tabosa; começou a funcionar no segundo semestre de 2010) e Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (localizada no Assentamento Maceió, no município de Itapipoca; iniciou no segundo semestre de 2010). Há ainda uma escola do campo no Assentamento Pedra e Cal – que é organizado pela Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará (Fetraece) – no município de Jaguaratama, denominada Escola de Ensino Médio Padre José Augusto Régis Alves.

Entre as particularidades das escolas de ensino médio do campo no Ceará, encontramos o Projeto Político-Pedagógico⁴ (PPP) que foi construído de forma coletiva. A participação popular (famílias, funcionários/as, educadores/as e núcleo gestor) na elaboração do PPP é um elemento indispensável para a construção de uma escola democrática.

⁴ Nosso estudo tem como foco as escolas de ensino médio do campo que estão localizadas nos assentamentos de reforma agrária que são organizados pelo MST Ceará. Dessa forma, o que apresentaremos a partir de então tem relação com quatro escolas: Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes e Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa.

A missão da escola está ligada à compreensão do ser humano como ser integral, ressaltando a importância do “[...] conhecimento histórico, social, econômico, político, ambiental e cultural” (CEARÁ, 2012, p. 5), para que os(as) educandos(as) possam ter uma ação crítica e participativa, em que a apropriação dos conhecimentos populares e científicos contribua para a produção de novos saberes que proporcionem a transformação da vida, do trabalho e da realidade do campo (CEARÁ, 2012).

Ao refletir sobre a educação do campo, Caldart (2002, p. 22) acrescenta que “É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte”. Essa ação educativa tem sido pensada e realizada na escola, quando a mesma se propõe a fazer um diálogo entre conhecimentos científicos e populares, por meio da inserção dos(as) educandos(as) em seu próprio contexto, trazendo o campo como objeto de estudo.

A união dos conhecimentos científicos e dos saberes populares é pensada nas práticas cotidianas escolares, mas principalmente no currículo da escola. Seguindo uma base nacional comum, composta por: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, as escolas do campo apresentam como diferencial uma base diversificada que possui três componentes: Projetos, Estudos e Pesquisa; Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas; e Práticas Sociais Comunitárias. Mas é importante destacar que todo o currículo (base nacional comum + base diversificada) é proposto a ser pensado e implantado de forma interdisciplinar, ou seja, as questões do campo brasileiro precisam perpassar todas as áreas de conhecimento.

Os três componentes da base diversificada representam o desafio e a estratégia da educação do campo em construir um conhecimento prático dialogado com a realidade dos assentamentos e dos(as) educandos(as), para que possam gerar formas de enfrentamento ao agronegócio, ao colocar como grande norte a agricultura

familiar camponesa e a agroecologia. É por meio dessa base que os(as) educandos(as) poderão intervir na realidade e gerar as transformações necessárias para a continuidade da vida no campo.

Nas escolas do campo, o campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária é o lugar onde se encontram os conhecimentos científicos, os saberes populares, a prática agroecológica e a produção da agricultura familiar. É um dos recursos pensados para a retomada do orgulho do trabalho na terra, um reencontro com a função social da mesma.

As juventudes ganham importante papel nessa elaboração educativa, pois são chamadas a serem os(as) atores/atrizes dessas transformações.

Os(as) discentes são:

[...] jovens que vêm construindo sua experiência no sertão cearense, no contexto semiárido, num momento histórico marcado pelas contradições e disputas entre o projeto hegemônico da agricultura capitalista – o agronegócio – e a resistência do projeto da agricultura camponesa. (CEARÁ, 2012, p. 18).

A organização juvenil dentro da escola se faz por meio da própria escola, ou seja, a escola do campo fomenta a mobilização dos(as) jovens, possibilitando espaços de tomada de decisões e reconhecimento dos mesmos como sujeitos de direitos. Essa articulação dentro da escola ainda acontece mediada pelo próprio Projeto Político-Pedagógico, que resguarda aos(às) estudantes uma instância em sua organicidade, participando da gestão democrática da instituição.

Conforme o PPP (2012) da Escola João dos Santos de Oliveira, a instância representativa dos(as) jovens é o Coletivo de educandos(as), formado pelos(as) coordenadores(as) das turmas, equiparando-se e podendo desempenhar as funções de Grêmio Estudantil. Cada turma da escola se auto-organiza em Núcleos de Base (NBs); em cada turma, os NBs deverão ter entre sete e dez participantes (sendo possível a presença de mais de dois NBs por turma), que escolherão um casal para coordenar seu núcleo. Entre os(as) vários(as)

coordenadores(as) de NBs presentes na sala, um educando e uma educanda são escolhidos para coordenar a turma.

O documento estudado descreve as funções dos núcleos de base em:

Ser um espaço de convivência, auto-organização dos educandos (as); Ser um lugar de estudo, discussão, encaminhamentos e cooperação entre os educandos e educandas dentro da Escola do Campo; Fortalecer a coletividade da turma; Planejar ações voltadas para o campo experimental; Planejar e realizar as tarefas de interesse coletivo. (CEARÁ, 2012, p. 37).

Consideramos que na educação/escola do campo as juventudes camponesas são reconhecidas como sujeitos da escola, sendo destacadas em sua organicidade ao compor o coletivo de educandos(as). A organização da juventude na escola é fundamental para que os(as) discentes se reconheçam como sujeitos de direitos, de transformação e intervenção, não podendo ser essa inserção tratada apenas como ensaio para uma organicidade futura, mas entendendo que é na escola que as juventudes devem também se mobilizar e articular as demandas que permeiam o cotidiano escolar.

Os estudos desenvolvidos sobre juventudes e suas relações com a escola mostram que esse espaço deve ser entendido como sociocultural, que, em sua dinâmica, precisa reconhecer os sujeitos sociais e históricos, para que se possa resgatar o papel dos sujeitos que fazem parte da sua história e da trama social que a constituem (DAYRELL, 1996). E é exatamente nessa trama social que se experimenta o dinamismo das relações sociais que ali se escrevem, uma vez que a “[...] escola se afirma como espaço e tempo dos encontros entre os muitos sujeitos culturais que a fazem existir” (CARRANO, 2005, p. 156).

Abrantes (2011, p. 101) reflete sobre a socialização promovida no espaço escolar, ao questionar “quem socializa quem?”. O autor discorre sobre o papel dos jovens, que elaboram estratégias para romper com a autoridade adulta, sendo essas incorporadas no espaço escolar, resultando em tensões que contribuem com a trans-

formação da escola, assim: “Não apenas a escola socializa os jovens, como estes se socializam entre si e socializam a própria escola” (ABRANTES, 2011, p. 101).

Para Sales (2010, p. 30), “A escola, além de desenvolver a sociabilidade, também propicia interações e acesso a diversos outros espaços. No caso específico dos jovens do campo, não só a escola, mas também o trajeto da casa à escola produz experiências”.

A escola não pode ser pensada apenas como espaço para difusão de saberes, pelo contrário, ela precisa garantir a elaboração de novos conhecimentos, de novas formas sociais, de novos sujeitos que se constituem cotidianamente nos tempos escolares e não escolares, ficando o desafio para a escola de conseguir dialogar com as experiências produzidas fora, para que as juventudes possam encontrar na escola os próprios interesses e demandas.

Apesar de todas essas vitórias que sinalizamos, é necessário acrescentar que, enquanto se conquistam escolas orientadas pela perspectiva da educação do campo, ao mesmo tempo outras escolas têm sido fechadas nas áreas rurais do país. Esse caminho percorrido desde 1997 é marcado por avanços e retrocessos no âmbito dos direitos à educação para as crianças, jovens, adultos e idosos do campo.

Após 18 anos do I Enera, foi realizado entre os dias 21 e 25 de setembro de 2015, em Luziânia, Goiás, o II Enera, evento que veio celebrar as conquistas de uma caminhada e compartilhar experiências desse fazer popular na construção da educação do campo, mas também se propôs a denunciar a ofensiva do capital nos rumos da educação pública brasileira.

O evento trouxe denúncias sobre os grandes grupos empresariais que querem orientar a educação da classe trabalhadora brasileira, a partir do “Movimento Todos pela Educação”. O II Enera também trouxe o alerta para o fechamento de escolas nas áreas rurais. Com a realização do encontro, foi firmado novamente o compromisso dos(as) educadores(as) da reforma agrária em:

Seguir denunciando que FECHAR ESCOLA É CRIME! E lutar contra a desigualdade educacional em nosso país e pela

construção de mais escolas públicas no campo, com infraestrutura adequada, de acordo com a realidade do campo. (MST, 2014, p. 4).

Durante o II Enera, o MST (2015) divulgou dados importantes sobre o fechamento de 29.459 escolas no campo entre os anos de 2003 e 2012. Só no Ceará, 3.968 escolas foram fechadas nesse período. Na página da internet do MST, Silva (2015) comunica o fechamento de 4.084 escolas no campo em 2014, sendo as regiões Norte e Nordeste as mais prejudicadas. Os dados fornecidos pelo movimento divulgam o fechamento de 872 escolas na Bahia (das quais 29 escolas estão localizadas no município de Euclides da Cunha), 407 no Maranhão, 377 no Piauí, 375 no Ceará (entre essas, 37 escolas localizadas no município de Santa Quitéria) e 332 no Pará. Chama-se a atenção para o recorte longitudinal de 15 anos, durante os quais mais de 37 mil escolas foram fechadas nas áreas rurais do país.

Entre outras proposições, o II Enera também vem retomar o compromisso iniciado em 1997 pelos(as) educadores(as) das áreas de reforma agrária na luta e continuidade pelo projeto de educação/escola que defende para os(as) camponeses(as). Nesse momento político tão conturbado, no qual o capital, os grandes empresários e os conservadores avançam e tentam romper com as conquistas das classes populares e das minorias, os movimentos sociais lutam por questões prioritárias, como a educação do campo.

A presença da juventude no II Enera foi importante para expressar e requerer dos governantes a garantia da continuidade dos estudos e demais direitos sociais em seus territórios. Realizou-se nesse encontro a Assembleia Nacional da Juventude do Campo, espaço de reflexão da vida juvenil no campo, mas também lugar de encontro e articulação de luta. Experiência de organização juvenil que precisa ser tomada para dentro da escola, para formar os(as) novos(as) agentes do campo.

Dessa forma, escolas de ensino médio do campo, em áreas de reforma agrária no Ceará, apresentam não apenas a garantia de as juventudes estudarem em seus territórios, mas primordialmente a oportunidade de olharem para suas comunidades como o lugar da

vida, da cultura e do trabalho, o que poderá fomentar nesses indivíduos a esperança transformadora, o sentimento de pertença e a ação engajada.

As juventudes camponesas resistem, lutam e sonham, possuem projetos de futuro para si e para os seus familiares. Ao serem levadas a uma reflexão crítica da sociedade em que se inserem, das desigualdades que as impedem de serem mais, poderão iniciar microrrevoluções cotidianas, contribuindo com o novo projeto de campo.

Os jovens do campo e os processos de mudanças

Durante a pesquisa nos assentamentos, percebemos que a vida cotidiana dos(as) jovens passa por mudanças de prática social e política em relação aos seus pais. O fato de terem maior mobilidade e mais escolaridade influi em mudanças de costumes, de crenças e de lazer, no tipo de associação e nos próprios sonhos e desejos.

Nas experiências da luta pela terra vivida nas ocupações – mesmo para aqueles(as) já assentados(as) –, quem tem uma atuação no MST se sente impulsionado(a) a reagir às adversidades de seu cotidiano e a buscar possibilidades de microdimensões de liberdade e de desejo. Nessa perspectiva, o MST tem um papel importante como potencializador de forças e fluxos presentes na dinâmica dos assentamentos, com destaque na juventude. Ao fortalecer a luta interna do assentamento por direitos a créditos, assistência técnica, escola, saúde, igualdades sociais, o movimento cria orientações, direções que modificam o universo cultural e político dos(as) assentados(as).

A escola do campo tem ampliado perspectivas e melhorias para a educação, além de trazer o ensino médio para dentro do assentamento, possibilitando aos(às) jovens permanecerem no campo e junto às suas famílias. A universidade passa a fazer parte dos sonhos de muitos/as jovens, isso rompe com algumas determinações da herança que diz sobre as funções que os rapazes e as moças devem cumprir.

Outra questão importante que o MST tem incentivado é repensar as desigualdades de gênero dentro da família, na organização do assentamento e no Estado. A diversidade sexual e de gênero hoje

tem muita visibilidade no MST, o que tem resultado em discussões dentro do movimento e dos assentamentos. Entretanto, essa discussão ainda é um tema difícil para ser tratado na escola do campo, assim como nas escolas de uma forma geral.

Sabemos que falar de sexualidade nas sociedades cristãs sempre foi difícil. Em sua obra que trata da história da sexualidade, Foucault (1988) nos lembra que o século XVII marca o nascimento das grandes proibições, da valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial, dos imperativos da decência, enfim, uma época da repressão. As proibições faziam parte da vida em sociedade.

O MST traz para sua formação a preocupação com a equidade de gênero e coloca em debate os valores culturais instituídos, isso já pressupõe a construção de uma nova subjetividade.

Mas não se pode deixar de observar que os(as) jovens, principalmente, ampliam esses limites e são capazes de inventar espaços-tempo e um novo tipo de atividade que foge ao preestabelecido para eles(as). É somente quando os(as) jovens acreditam que é possível e necessário transformar a situação em que vivem é que começam a encontrar meios de inventar um novo estilo de atividade, criar condições para operar as mudanças. A vontade de autonomia e de liberdade dos(as) jovens tem resultado em mudanças e em ações quando se manifestam, recusando-se a legitimar a ordem vigente, que não reconhece as multiplicidades de gêneros e orientações sexuais.

Algumas considerações

As discussões apresentadas sobre as escolas de ensino médio do campo em assentamentos no Ceará trazem à tona as experiências que vêm sendo desenvolvidas no contexto da luta por terra e reforma agrária no estado. Experiências que demonstram que o campo continua em movimento e que os(as) trabalhadores(as), educadores(as), assentados(as), movimentos sociais, como sujeitos do campo, estão organizados(as) em torno de uma concepção de sociedade que compreende a terra como lugar da vida, e não somente da produção.

A compreensão de que o território camponês não é o lugar da produção do latifúndio, do agronegócio, rompe com uma lógica de exploração e opressão à qual as famílias que trabalham com a agricultura foram historicamente submetidas. Outro campo tem sido pensado pelos movimentos sociais e sujeitos do campo, defendendo um país com soberania alimentar e com igualdade social.

Para pensar esse projeto de campo, é preciso uma educação que possibilite à juventude questionar a história, a mídia, a divisão social do trabalho, as relações de classe, de gênero e de etnia. Educação essa que leve as crianças, jovens, adultos e idosos a entenderem que, na qualidade de cidadãos que possuem direitos, os quais podem ser-lhes negados, só a força popular poderá reverter tamanha omissão. É nesse sentido de repensar a sociedade e a vida camponesa que a educação do campo possui dimensão política, ao oferecer a seus(uas) educandos(as) uma formação vinculada à realidade e à existência dos(as) assentados(as).

As juventudes na escola do campo são reconhecidas não apenas como alunos(as), mas em sua condição de existência juvenil, que ainda se limita com a ausência de oportunidades culturais, educativas e profissionais para a continuidade da vida em seus assentamentos. Mas é no encontro das ausências dos direitos que são forçadas a resistência e a luta, pois é nesses espaços marcados pela força de um povo que decidiu perseverar que a educação do campo e as escolas do campo se materializam e experimentam microrrevoluções cotidianas.

Referências

ABRANTES, P. A escola e o lazer: universos distintos? In: PAIS, J. M.; BENDIT, R.; FERREIRA, V. S. (Org.). *Jovens e rumos*. Lisboa: ICS, 2011. p. 101-111.

ARCE, J. M. V. *El futuro ya fue*. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad. México: Colegio de La Frontera Norte, 2009.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-273.

CALDART, R. S. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J. E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.

CALLE, A. El estudio del impacto de los movimientos sociales: una perspectiva global. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Madrid, n. 120, p. 133-153, 2007.

CARRANO, P. C. R. Identidades juvenis e escola. In: CARRANO, P. C. R. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: Unesco: MEC: RAAB, 2005. p. 153-163.

CARRANO, P. C. R. *Juventude e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CEARÁ. *Projeto Político-Pedagógico de formação integral do campo da escola de ensino médio João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra)*. Madalena, 2012.

CEARÁ. Resolução nº 426/2008. Regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do Estado do Ceará. *Diário Oficial do Estado*, Ceará, CE, 27 ago. 2008.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1028, 2007.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. S. Educação do campo: primeiras aproximações. *Roteiro*, [S.l.], v. 34, n. 2, p. 129-144, 2009.
- IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- KOLLING, E. J.; NERY, I. I. J.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação básica do campo*. 3. ed. Brasília, DF: UnB, 1999.
- MST. *Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo*. São Paulo: MST, 2015.
- MST. *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária*. II ENERA. São Paulo: MST, 2014.
- MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Trabalhos GT's*. Caxambu: Anped, 2008.
- PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar, 2001.
- RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-301.
- SALES, C. M. V. *Criações coletivas da juventude no campo político: um olhar sobre os assentamentos rurais do MST*. Fortaleza: BNB, 2006.
- SALES, C. M. V. Juventude, espaço de formação e modos de vida. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. esp., p. 24-41, 2010.
- SILVA, M. Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. *Portal do MST*, São Paulo, 24 jun. 2015. Disponível em: <www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em: 31 maio 2016.

SOBRE PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS NO ASSENTAMENTO NOVA VIVÊNCIA-SAPÉ/PB¹

*Cosmo Galdino dos Santos
Luciélcio Marinho da Costa*

Introdução

Analisou-se a repercussão no fortalecimento do desenvolvimento sustentável local a partir da produção de base agroecológica no Assentamento Nova Vivência, Sapé, na Paraíba. Esse está organizado nas terras da antiga fazenda Sapucaia, que tinha como proprietário o senhor Langustai de Almeida.

A fazenda Sapucaia foi ocupada pelos agricultores no dia 3 de novembro de 1997, tendo inicialmente 80 famílias. O nome Nova Vivência foi escolhido em reuniões pelos assentados, pois representava para os assentados uma nova oportunidade de vida.

Visando à valorização do homem do campo na agricultura familiar camponesa, nos aspectos sociais, políticos, infraestruturais, esportivos, culturais e de lazer, é importante considerarmos a inserção de práticas agroecológicas de cunho educativo, sensibilizando o sujeito, fortalecendo o manejo de cultivo do homem do campo, atendendo às necessidades ambientais sociais e promovendo a permanência do/no campo.

Um dos fatores que contribuirão para a fomentação desse processo de organização do homem do campo no campo é o eixo produtivo, tornando-se norteador das atividades exercidas pelos sujeitos. Nesse sentido, a agroecologia surge como propiciadora de um modelo

¹ Este artigo é de uma pesquisa realizada no Curso de Especialização em Agricultura Familiar, Camponesa e Educação do Campo – Residência Agrária, cursado nos anos 2014 e 2015, na Universidade Federal da Paraíba, em convênio com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

produtivo que viabiliza uma interação das atividades agrícolas com o meio natural, atendendo às necessidades sociais e econômicas.

Mediatizada por atividades agropecuárias, a agroecologia fortalece a produção, cooperando com o equilíbrio do meio ambiente e a organização da estrutura viva do nosso planeta. Embora o procedimento seja preciso, a estrutura econômica do nosso país fomenta um desenvolvimento predador, desrespeitando as dimensões ecológicas. Esse tipo de desenvolvimento promove desigualdades, não possibilitando o crescimento sustentável, local e global, atendendo às necessidades presentes e futuras, como prevê o conceito de desenvolvimento sustentável.

Os procedimentos produtivos usados atualmente não possibilitam ao meio ambiente a manutenção de sua estrutura, de modo que mantenha a interação das atividades exercidas com as demandas do meio natural, fortalecendo as dimensões produtivas, contribuindo com a valorização dos ecossistemas e suprindo as necessidades dos sujeitos envolvidos.

É improvável pensarmos em produção agropecuária sem interferência no meio natural, mas é possível elencarmos possibilidades no meio produtivo que viabilizem a estruturação do meio ambiente, garantindo a sustentabilidade das espécies envolvidas, pois adquirimos saberes ao longo da vivência e por meio dela instituímos práticas que promovem a interação com o todo.

Por meio das aprendizagens e saberes trazidos pelos sujeitos, é válido elencarmos a importância do ensino e das formações acadêmicas, sistematizando-os com o saber empírico, contribuindo para a formação de procedimentos em futuras intervenções no campo de pesquisa proposto.

Essa temática é importante, pois enfatiza a necessidade de buscarmos melhorias para o campo em todos os aspectos, inclusive na produtividade. Torna-se essencial o seu estudo, uma vez que as demandas sociais e ambientais exigem uma nova reflexão das práticas exercidas pelos agricultores e sujeitos envolvidos, na perspectiva de redirecionar a forma de convivência do homem com o meio natural.

A pesquisa foi estruturada em uma abordagem qualitativa embasada na estrutura social, dando ênfase às potencialidades locais que

muitas vezes não podem ser pontuadas, pois exigem dos dados coletados uma reflexão que incorpora elementos e objetividade que envolvem os fatos sociais que não são lineares (MINAYO, 2002). A pesquisa qualitativa aborda os dados, levando em consideração as peculiaridades locais que possibilitem o conhecimento da realidade, focando os aspectos gerais da comunidade. A pesquisa considera as dimensões religiosas e os costumes locais e, juntamente com essas percepções, realiza as análises de dados que nortearão o percurso da pesquisa.

Colaboraram com a pesquisa dez agricultores, sendo sete mulheres e três homens, do Assentamento Nova Vivência, inseridos no processo de transição da agricultura convencional para a agroecológica. A escolha dos sujeitos da pesquisa justificou-se pelas inserções destes em formações ofertadas para a integração de práticas produtivas, tendo como base a agroecologia, ressaltando em seus trabalhos de campo a integração da família, pois o contexto campesino acontece junto à família, sendo essa unidade responsável pelas práticas de ensino e aprendizagens aos sujeitos.

Sobre princípios agroecológicos

O agronegócio é um projeto de desenvolvimento que não é sustentável, pois privilegia classes dominantes, desfavorecendo a organização do trabalho e a valorização do homem do campo e suas particularidades. Embora o desenvolvimento para o campo seja pautado, o agronegócio busca somente a geração de lucro sem respeitar as peculiaridades sociais e ambientais. Conforme Pereira (2009, p. 63):

O agronegócio pensa a agricultura na sua relação com os setores antes e depois da porteira. Contempla a visão sistêmica das cadeias produtivas agroindustriais, envolvendo todos os segmentos abrangidos nos setores de insumo materiais (sementes, mudas, fertilizantes, corretivos, agrotóxicos, máquinas e equipamentos etc.), o setor da produção rural propriamente dito, o setor de transformação (industrialização), o setor de distribuição e comercialização, bem como o ambiente institucional (aparato legal) e organizacional (pesquisas, extensão e ensino, entidade de classes, cooperativas,

agentes financeiros) que dão suporte aos ambientes produtivos e de negócios.

O agronegócio não tem uma relação de sustentabilidade de suas atividades com as demandas ambientais; em seu processo produtivo, fomenta as dimensões do lucro, realizando práticas exploratórias e sem respeito às peculiaridades existentes. Os subsídios ligados ao desenvolvimento das atividades exercidas pelo agronegócio são para atender à demanda já preestabelecida; não existe uma preocupação com as organizações sociais e ambientais.

A prática de abrangência da produção do agronegócio desconsidera a preservação da fauna e flora, restringindo esta última a uma cultura, enquanto a primeira praticamente deixa de existir; os aspectos tecnológicos de produção e melhoramento das atividades elencadas pelo agronegócio desencadeiam atividades que promovem o desequilíbrio ecológico.

As interferências do modelo de produção da monocultura intensificam a perda da biodiversidade animal e vegetal. As transformações na produção desenfreada têm ocasionado a devastação de grandes áreas, deixando-as sem produtividade para o agronegócio e para o meio ambiente. Torna-se preciso avaliar as dimensões ambientais com os sujeitos envolvidos, dando voz a estes, condicionando melhoria para a elaboração de remanejamento das atividades elencadas.

A abordagem agroecológica é uma análise das interferências humanas sobre as atividades naturais, levando em consideração a mediação das ações agropecuárias sobre o meio ambiente, ressaltando como estas poderão ser conciliadas para a manutenção das atividades agrícolas, garantindo a diversidade do ecossistema. A agroecologia é um viés que visa às demandas humanas com o equilíbrio do meio natural. Segundo o Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA, 2008, p. 4): “A agroecologia nasceu do encontro entre a ciência que estuda a agricultura – a agronomia – e a ecologia”. No século XIX, tanto a agronomia como a ecologia partiam de fundamentos e princípios comuns – a atividade agrícola como intervenção na natureza, mas foram se distanciando com o passar do tempo.

Os desdobramentos em campo de estudo acabaram condicionando o desligamento de atividades que poderiam ser realizadas em conjunto. O eixo ambiental é uma temática que é de competência da agronomia, ecologia, biologia e demais áreas. O meio ambiente e suas transformações acontecem interligados. O desencadeamento de uma atividade realizada pode ocasionar desequilíbrio para todo o planeta, então não podemos enfatizar o meio ambiente como metade de um objeto a ser estudado, tem que ser considerado como um campo amplo de estudo, interligando as práticas de melhoramento e manejo, integrando os envolvidos ao entendimento de todas as dimensões ambientais.

Pensando em princípios que estimulem o estreitamento da relação das atividades agropecuárias com as naturais, elencamos a importância de englobar os campos de estudos, a fim de estruturar novas perspectivas, tendo em vista que as intervenções realizadas são provenientes do ecossistema existente. De acordo com Caporal (2006, p. 3):

Ainda que possa parecer demasiado filosófico, nunca é demais enfatizar que a Agroecologia tem como um de seus princípios a questão da ética, tanto no sentido estrito, de uma nova relação com o outro, isto é, entre os seres humanos, como no sentido mais amplo da intervenção humana no meio ambiente. Ou seja, como nossa ação ou omissão podem afetar positiva e/ou negativamente a outras pessoas, aos animais ou à natureza.

A agroecologia não frisa somente o ecossistema, mas a demanda social e suas particularidades. Então, para entendermos os princípios agroecológicos, torna-se preciso manter uma relação de nossas atividades e percepções da estrutura agroecológica, com vistas a compreender esse campo de pesquisa, enfatizando a vivência do sujeito social, pois a agroecologia medeia as intervenções humanas no meio natural, implicando a vivência social. Consoante o Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura (IICA, 2006, p. 58):

A agroecologia, então, contribui para a construção de estilos de agricultura de base ecológica e para a elaboração de estratégias

de desenvolvimento rural, tendo-se como referência os ideais da sustentabilidade numa perspectiva multidimensional.

O pensar agroecológico e seus determinantes se fundem com a vivência dos camponeses, que elencam suas atividades na construção de um modelo produtivo que favoreça a manutenção do meio e a garantia das civilizações existentes. Por isso, pensamos sobre processos agroecológicos na perspectiva das comunidades camponesas, tendo em vista a cooperação já realizada, atendendo aos critérios do desenvolvimento sustentável local, abordando as experiências dos povos que estão imersos nessa realidade. De acordo com Caporal (2004, p. 7):

Desde há muito tempo, os homens vêm buscando estabelecer estilos de agricultura menos agressivos ao meio ambiente, capazes de proteger os recursos naturais e que sejam duráveis no tempo, tentando fugir do estilo convencional de agricultura que passou a ser hegemônico a partir dos novos descobrimentos da química agrícola, da biologia e da mecânica, ocorridos já no século XX.

Nas civilizações mais remotas, já existiam aspectos que hoje chamamos de princípios agroecológicos, como o pousio das terras, o respeito ao meio ambiente, a caça para manutenção, a retirada ordenada do que era preciso do meio natural, existindo, além disso, uma relação das atividades com as crenças e tradições na comunidade.

Com as transformações no meio socioeconômico, as atividades do campesinato sofreram modificações, alterando sua estrutura e modo de produção. Antes, tínhamos um camponês que não precisava competir para viver, pois tirava sua manutenção do meio natural. Ao longo do tempo, a conjuntura econômica exigiu adaptações à nova realidade, que trouxe visões diferentes sobre a convivência do homem com o meio ambiente.

Nesse contexto, o campesinato absorve as tendências para o fortalecimento dos manejos agroecológicos, inserindo na estrutura de seus princípios camponeses a limitação desse modelo de interferência no meio ambiente, que se modifica com as ações humanas, assim como o meio de produzir e de se organizar socialmente. Na concepção de Sevilla Guzmán (2005, p. 79):

O campesinato é mais que uma categoria histórica ou sujeito social, é uma forma de manejar os recursos naturais vinculados aos agroecossistemas locais e específicos de cada zona, utilizando um conhecimento sobre tal entorno condicionado pelo nível tecnológico de cada momento histórico e o grau de apropriação de tal tecnologia, gerando-se distintos graus de ‘camponesidade’ [no original: grados de *campesinidad*].

A fim de integrar atividades com as demandas social e ambiental, é preciso reavaliar as interferências sobre o meio natural, no tocante à manutenção dos ecossistemas, pois o contexto do campesinato concilia-se aos conceitos agroecológicos, quais sejam: manejar os recursos naturais moderadamente; utilizar tais recursos para o bem-estar social; e englobar os conhecimentos locais para o fortalecimento de atividades realizadas.

As alterações na estrutura do campesinato modificam-se, tornando o sujeito histórico atuante na realidade sobre as interferências no/do meio, aproximando-se dos diversos conhecimentos, garantindo a manutenção de saber e integrando a sistematização de demais conhecimentos em sua realidade.

O contexto campesino é uma estrutura que fomenta a preservação do meio ambiente e trabalha nos sujeitos sociais a sensibilização de atividades que garantem a manutenção das ações desenvolvidas na agricultura, que são elencadas pela percepção dos agricultores na hora do plantio, nas atividades realizadas diariamente, pois as demandas produtivas são dependentes do manejo que estes têm com a terra.

O camponês interfere e aplica seus conhecimentos nos processos produtivos e educativos, compartilhando com suas experiências a formação de novos paradigmas na comunidade, haja vista que as transformações sociais são vivenciadas em todo o meio, abrangendo o modo de viver do camponês. Atualmente não podemos pensar em modelos produtivos primitivos em uma produção em baixa escala. Devemos nos pautar em um modelo produtivo que comporte as necessidades do camponês, permitindo que este se integre às novas condições sociais e econômicas.

Ao mencionar os graus de “campeidade”, entendemos que as modificações e os graus de conhecimentos assimilados pelos camponeses devem ser levados em consideração; não podemos nos excluir do modelo socioeconômico, mas interagir com ele, de sorte a desenvolver atividades que favoreçam a manutenção do homem do campo no campo.

Nesse sentido, ao trazeremos esse conceito do campesinato e suas contribuições para a agroecologia, elencamos possibilidades de análises no campo de estudo, remetendo-o ao passado e situando-o no presente, frisando a necessidade de propor novos procedimentos produtivos que comportem as demandas naturais e sociais, tendo como objetivo elencar um modelo de desenvolvimento que viabilize integrar, e não invadir; cooperar, e não estorcer.

O conceito de desenvolvimento sustentável surge com uma perspectiva de mostrar que devemos desenvolver nossas atividades com vistas a estabelecer uma relação das demandas agropecuárias, garantindo às civilizações futuras condições de permanência e de trabalho. A primeira proposta de desenvolvimento sustentável foi discutida com o objetivo de fazer ciência comprometida com as necessidades ambientais e sociais do presente e do futuro. Segundo Fernandes (2002, p. 246):

O conceito Desenvolvimento Sustentável apresentado, no ano de 1987, pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento através do relatório Nosso Futuro Comum, sendo definido como aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras de atenderem suas próprias necessidades. Ainda, segundo o referido relatório, o Desenvolvimento sustentável deve contribuir para retornar o crescimento como condição necessária para erradicar a pobreza, mudar a qualidade do crescimento para torná-lo mais justo, equitativo e menos intensivo no uso das matérias-primas e de energia; atender as necessidades humanas essenciais de emprego, alimentação, energia, água e saneamento; manter um nível populacional sustentável, conservar e melhorar a base dos recursos; reorientar e administrar os riscos; e incluir o meio ambiente e a economia no processo decisório.

A delimitação da proposta de desenvolvimento é criar atividades que contribuam para a melhoria das ações desenvolvidas pelos agricultores, a fim de garantir ascensão social, rentabilidade econômica, respeito ao meio ambiente e justiça social. A discussão enfatizada pelo autor é que o crescimento sustentável acompanhe a demanda por estes exigida, elencando propostas para a demanda futura.

Como o modelo de desenvolvimento sustentável, tendo a agroecologia como base para a organização deste trabalho, chegará às nossas comunidades? De que forma poderão trazer benefícios às grandes e pequenas propriedades rurais do país? Entendemos que pensar em proposta de desenvolvimento não cabe somente às grandes áreas de produção, mas às áreas produtivas do contexto familiar, elencando a sua potencialidade para os desenvolvimentos local e global.

Buscando atender às definições realizadas nesta proposta, entendemos que são discursos não viabilizados para o meio prático; a garantia das necessidades das gerações futuras não é apresentada nos projetos de desenvolvimento sustentável, pois não integram as demandas sociais, mas as necessidades do agronegócio, deixando à parte as melhorias e a organização do eixo produtivo. A demanda do agronegócio é produzir sem qualquer respeito às particularidades locais, sendo então conflitante com a proposta da agricultura familiar, que é estabelecer uma correlação das atividades com a vivência dos sujeitos do campo. Conforme Marcelo (2010, p. 1):

O agronegócio brasileiro caracteriza-se por uma dinâmica produtiva que afronta qualquer anseio de justiça social, econômica e ambiental. Consolida-se como um modelo produtivo devastador, seja no aspecto social, pelo seu perfil excludente e concentrador, seja no aspecto ecológico, pela sua negligência para com os impactos ambientais que provoca.

As lógicas do agronegócio perceberam que não há uma correlação das atividades camponesas com a demanda exigida por ele, pois sua lógica é produzir sem respeito ao meio ambiente e suas particularidades, não pensa na integração das atividades com um

modelo satisfatório e propício às camadas sociais envolvidas, mas aborda um consumo desenfreado sem respeito às diversidades existentes, sendo este no meio social ou ambiental. Temos que viabilizar propostas de desenvolvimento que contribuam para a formação de sujeitos críticos sobre sua realidade, tendo como intuito cooperar na formação social e pessoal dos envolvidos.

A lógica da produção desenfreada não condiz com as características da agricultura familiar, já que esta tem como ênfase elencar as atividades produtivas, respeitando a diversidade local; já o agrogócio provoca desequilíbrio ecológico, não se preocupando com a necessidade dos sujeitos, mas com as necessidades de um sistema predatório e sem respeito à diversidade.

Pensamos em uma produção que estabeleça relações harmônicas no intuito de contribuir para a formação de sujeitos sensibilizados que intervenham no meio produtivo, tendo como perspectiva estimular o desenvolvimento, contribuindo com a sustentabilidade e o respeito às dinâmicas das atividades da vida, haja vista que os princípios da agroecologia consistem em manter a produção, respeitando as diversidades naturais existentes, trabalhando com o cultivo de produtos saudáveis. De acordo com o Iica (2006, p. 58):

Unidade de análise da agroecologia é o agroecossistema. A análise sistêmica que esta unidade envolve permite observar ao mesmo tempo os vários elementos que constituem o sistema. Permite ainda observar os processos interativos que o constituem. Os processos biológicos e energéticos são observados juntamente com as relações socioeconômicas que definem os processos de produção agrícola.

Nesse contexto, pensaram em propostas para a produção orgânica em nosso país, produção esta que é caracterizada por respeitar a vida dos seres humanos, animais e vegetais. Abordamos propostas que viabilizem uma mudança de produção que contribua na estrutura socioeconômica dos envolvidos. Conforme o Nema (2008, p. 26):

Consideramos aqui o processo de transição ecológica, a troca do modelo produtivo convencional pelo sistema de produção

que busca soluções para obter a emancipação do produtor rural quanto à produção, diversificação de cultivos e comercialização de seus produtos, com base na participação intensa e organização coletiva desses produtores. Na prática, refere-se também à passagem gradual de uma agricultura baseada na compra de insumos agroquímicos para uma agricultura que dispõe de seus próprios recursos, a partir da recuperação da terra pelo uso da adubação orgânica, do controle natural de espécies concorrentes e do preparo de fitoterápicos.

A transição agroecológica aborda um modelo produtivo coerente e satisfatório ao meio ambiente e à sociedade, sendo pauta de discussões no âmbito da agricultura familiar, conduzindo o equilíbrio das atividades agropecuárias em nosso país.

Pensamos agroecologia na perspectiva de manutenção das atividades elencadas pelo camponês, no que diz respeito às demandas apresentadas nos âmbitos produtivo e social, de modo que nesses âmbitos ela se tornasse importante, pois não adianta só visar a propostas no campo produtivo ou social; estas terão que abranger a totalidade, visando à necessidade dos sujeitos como um todo.

Sabemos que as mediações agroecológicas são um passo importante, tornando-se conflitantes na lógica de mercado imposta. O satisfatório para o modelo exposto é produzir sem atentar para as necessidades existentes na esfera social e ambiental; as demandas produtivas são somadas no campo do faturamento, visando ao lucro como fator indispensável.

A agroecologia aborda as temáticas produtivas como eixo para o desenvolvimento das atividades agrícolas, fortalecendo a cultura de intensificação de boas práticas, a fim de ministrar melhorias para o contexto campesino, tendo em vista que este aborda em seus ensinamentos os conhecimentos, visando à continuidade do pensar agroecológico, respaldado no trabalho familiar, desenvolvimento do ecossistema, igualdade social e econômica, além de estruturar uma política que possibilita melhoria na vida dos inseridos.

A ênfase é proporcionar ao ecossistema um ambiente propício para que possa se desenvolver, produzindo naturalmente sem interferências radicais do ser humano. Buscamos a amenização dos

impactos ambientais, contribuindo para a estruturação de atividades que tenham respeito à biodiversidade existente, elencando pressupostos que contribuam para o fortalecimento e a manutenção das esferas integradas.

De modo a interagir com as contextualizações trazidas pelos autores, frisamos as demandas para o manejo agroecológico no Assentamento Nova Vivência, em que são desenvolvidas ações que medeiam as atividades exercidas pelos camponeses, tendo como objetivo ajudá-los na estruturação do trabalho, valorização e, conseqüentemente, permanência no campo.

Práticas agroecológicas exercidas na comunidade

O Assentamento Nova Vivência, em seu contexto, traz algumas práticas educativas agroecológicas que permeiam a comunidade, possibilitando trabalhar a temática como auxiliadora no processo produtivo e educativo. Fazendo menção a essas práticas, podemos enfatizar a coleta do lixo, áreas que foram reflorestadas, preservação das margens do açude comunitário, oficinas abordando temáticas pertinentes à agroecologia, tais como: a preparação de biofertilizantes, defensivos naturais, compostagem e vacinação animal, com base em remédios advindos do meio natural.

O que fomenta a proposta de práticas educativas para a agroecologia é a estruturação dessa prática no processo produtivo; o meio natural mais lento e a invasão dos insetos e pragas nas plantações fazem com que alguns agricultores optem pelo uso dos agrotóxicos. Mesmo mediante essas dificuldades, temos agricultores que optaram por manusear seus plantios de modo a ajudar no equilíbrio do ecossistema, conforme constatamos em visita ao lote de Nelson Antônio da Silva, agricultor residente no Assentamento Nova Vivência, em Sapé, na Paraíba, conforme na imagem a seguir.

Imagem 1 – Horta em transição de base agroecológica



Fonte: Cosmo Galdino dos Santos (2014).

A imagem mostra a horta, onde são plantados coentro, alface, pimentão, cebolinha e couve. As atividades exercidas seguem preceitos agroecológicos, pois delimitam um espaço para o plantio não utilizando adubos químicos para a manutenção da produção. Ao fundo, podemos perceber alguns espaços em que foram realizadas algumas queimadas. Esse procedimento é usado na preparação do terreno a fim de eliminar os galhos mais grossos, tendo em vista que a área precisa estar limpa para o plantio. Nesse processo de queimada, chamado pelo agricultor de coivara, é feito um aceiro para que o fogo não se espalhe por toda a área, sendo queimada somente a superfície desejada. A transição agroecológica para os agricultores é importante, por isso mediatizam suas atividades, contribuindo para que não ocorram procedimentos indesejados.

O Assentamento Nova Vivência localiza-se na transição da Zona da Mata com o Semiárido Paraibano. Observando essas características, tendo como perspectiva de melhoramento a vida dos sujeitos da comunidade, faz-se necessário pontuar as práticas com bases agroecológicas para que os lotes² obtidos pelos assentados tenham um desenvolvimento satisfatório e benéfico para as famílias

² Nomes dados aos terrenos demarcados pelo Inbra para os assentados.

do assentamento. As atividades desenvolvidas para o incentivo à produção de base agroecológica são analisadas junto aos assentados, tendo como objetivo sensibilizá-los para os malefícios ocasionados pelo uso dos defensivos químicos. Uma das atividades a serem abordadas têm a ver com formações, trabalhos individuais, pois só desse modo poderemos contribuir na formação de sujeitos que visem à educação ambiental como uma necessidade presente e futura. De acordo com Assessoria de Grupo Especializado Multidisciplinar (AGEMTE, 2013, p. 27):

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma os valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isso requer responsabilidade de individual e coletiva a nível local, nacional e planetário.

Uma das temáticas abordadas pelos agricultores diz respeito às queimadas que são realizadas no assentamento todos os anos, decorrentes de pessoas incapazes de entender que a estrutura do ecossistema necessita de toda a biodiversidade existente, no que diz respeito aos animais e vegetais. A problemática se torna ainda mais grave, pois as queimadas são realizadas por indivíduos que agem de má-fé, prejudicando toda a comunidade. Outra temática a ser trabalhada é a retirada de madeira da área de reserva legal do assentamento. O artigo 10 da Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, prescreve que:

A preservação das Reservas Ambientais, tratadas na legislação como Reserva Biológica, está prevista no Art. 10 da Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, que regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, e institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Art. 10. A Reserva Biológica tem como objetivo a preservação integral da biota e demais atributos naturais existentes em seus limites, sem interferência humana direta ou modificações ambientais, excetuando-se as medidas de recuperação de seus ecossistemas

alterados e as ações de manejo necessárias para recuperar e preservar o equilíbrio natural, a diversidade biológica e os processos ecológicos naturais.

Essa retirada é feita pelas comunidades vizinhas e por alguns assentados. Uma maneira de conscientizar a comunidade sobre a preservação da reserva é por meio de panfletagem, reunião informando a importância da manutenção das áreas de reserva legal, mostrando a penalização dos indivíduos que porventura venham a infringir as leis postas para as Áreas de Preservação Permanente (APPs), conhecidas popularmente por Áreas de Reserva Legal.

Esses procedimentos poderão ser desenvolvidos na comunidade com o objetivo de conscientizar os assentados quanto à organização do meio ambiente, mediando suas ações sobre as demandas ambientais, tendo em vista que as intervenções realizadas ocasionarão repercussões sobre seu modo de vida. Outro fator indispensável para a organização do assentamento será a fomentação e incentivo da produção agrícola, que tenha como subsídio o manejo agroecológico, respeitando e mantendo a estrutura do meio ambiente, incentivando o cuidado com a biodiversidade de animais e de vegetais no lote.

A área geográfica do assentamento é diversificada, sendo perceptíveis as variações de terrenos; a área do assentamento é bem declinada, o que torna o terreno bem irregular, sendo, portanto, suscetível à erosão, conforme ilustrado na imagem 2, por isso são necessárias técnicas de plantio e de preparo do solo que comportem o manejo de modo adequado e que não tragam danos à propriedade, como podemos ver na imagem a seguir.

Imagem 2 – Vista das vias de acesso do assentamento



Fonte: Cosmo Galdino dos Santos (2014).

Outros procedimentos a serem tomados para a melhoria da produção é a adubação com materiais orgânicos e a compostagem, sendo estes fatores importantes para o enriquecimento do solo e da biodiversidade microbológica. A implantação de enriquecimento do solo pode também ser realizada por meio de plantas que fixem o nitrogênio e outros nutrientes. Os cuidados com o solo são indispensáveis, tendo como perspectiva o desenvolvimento das plantas, oferecendo-lhes minerais e nutrientes que garantam o desenvolvimento integral das culturas plantadas.

Um procedimento importante para o desenvolvimento das plantas é o controle de pragas mediante o uso dos defensivos naturais e mediante o fortalecimento e a obtenção de nutrientes com o auxílio dos biofertilizantes.

Quanto ao uso de defensivos naturais, é necessário ressaltar que existe uma sensibilização quanto ao equilíbrio das diversidades animal e vegetal. Sendo o desequilíbrio ocasionado por nossas ações, torna-se importante frisarmos que as pessoas da comunidade têm consciência de que o uso dos defensivos trará benefícios para a plantação e para a manutenção das diversidades animal e vegetal.

Os agricultores têm receio quanto ao uso dos defensivos naturais, pois se baseiam nas propagandas do agronegócio relacionadas ao extermínio das pragas, não levando em consideração os malefícios ocasionados pelo uso dos defensivos químicos. É válido ressaltarmos que o aumento excessivo da população de insetos e demais agentes não pode ser considerado como uma praga, mas como desequilíbrio ocasionado pelas ações desordenadas do homem sobre o meio natural.

A prática de extermínio não é coerente, e sim a de controle, garantindo as biodiversidades animal e vegetal, organizando as atividades agropecuárias. A proposta para a mudança de hábitos dos defensivos químicos aos alternativos é reportarmos à importância do controle dos agentes que prejudicam a produção, tendo como eixo norteador a sensibilização para práticas de manejo das atividades agrícolas que condicionem a organização dos espaços territorial e geográfico em que estamos vivendo.

É válido ressaltarmos também a educação como mediadora do procedimento, levando em conta a necessidade dos assentados em produzir para a manutenção e a permanência na terra, assim como o equilíbrio com os ecossistemas locais, abordando a necessidade dos seres existentes no espaço geográfico. Nesse sentido, não podemos pensar em agropecuária sem interferência no meio ambiente, mas podemos estreitar as nossas relações de trabalho com as estruturas ambientais que subsidiam a nossa permanência nos manejos agrícola e animal e nas demandas sociais.

Considerações

Mediante as análises realizadas nesta pesquisa, pôde-se compreender a dimensão das atividades humanas sobre o meio natural e entender que, em vez de limitarmos as dimensões naturais, adequando-as às nossas necessidades, deveríamos associar as necessidades humanas com as ambientais, mantendo a sustentabilidade para todos os envolvidos. Esse é o conceito de desenvolvimento discutido neste trabalho, para a manutenção da geração atual, garantindo às gerações futuras condições de manterem-se.

Se considerarmos as exigências para o crescimento sustentável, enfatizado pelo sistema capitalista, perceberemos que as atividades econômicas serão norteadoras para o crescimento, não respeitando as demais peculiaridades existentes. As discussões elencadas sobre a escassez das matérias-primas estão sendo suscitadas diariamente; as divergências climáticas mudam todo o contexto ambiental da localidade, modificando a vida dos seres que se correlacionam, formando a cadeia produtiva do nosso ecossistema.

Um viés que contribuiria na construção de uma nova identidade para a formação do campo brasileiro seria a introdução de práticas educacionais que contribuíssem para a formação dos camponeses, de modo a auxiliar, por sua vez, na manutenção das dinâmicas ambientais e sociais. Para diagnosticarmos as ações que contribuem para a formação dos assentados, identificamos as práticas educacionais já apreendidas por estes mediante suas vivências e formações ofertadas, com o intuito de sensibilizar os sujeitos a realizarem uma dinâmica de produção que garanta a sustentação de suas atividades, com a dinâmica do meio natural existente.

A agroecologia e a sustentabilidade são um desafio, haja vista o fato de o estudante-pesquisador buscar compreender quais contribuições estas têm elencado para os assentados de Nova Vivência, percebendo se há viabilidade para a sistematização do convívio socioeconômico das comunidades e tendo ciência de que na prática os procedimentos agroecológicos precisam de uma análise mais aprofundada, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos produtores de modo efetivo, ou seja, colaborando na produção.

A abordagem agroecológica tem sido muito fundida no campo experimental, mas a prática da produção ainda é muito resumida. Na intencionalidade de sensibilizar o agricultor a plantar de modo que contribua para a preservação do meio ambiente, temos também que apontar soluções viáveis que garantam a ele rentabilidade para sua família.

Ao fazermos as abordagens de cunho agroecológico na comunidade, percebemos que há uma consciência de que os químicos afetam a vida de todos os envolvidos, mas a preocupação é perceptí-

vel quando o agricultor diz que, no final da semana, tem que pôr comida em casa, pois seus filhos e esposa dependem do trabalho dele.

Ao pensarmos em um projeto para a comunidade, remetemos tal projeto ao desenvolvimento da comunidade como um todo. Não vemos como algo interessante realizar uma pesquisa que não atenda às reais necessidades dos assentados, pois já temos ciência da existência de muitas teorias, muitos discursos infundados que não garantem sustentabilidade e rentabilidade para a comunidade. Portanto, enfatizamos o processo das formações e de como elas até hoje têm sido apresentadas na vida dos assentados, descrevendo suas contribuições para a melhoria de vida dos assentados.

O manejo agroecológico é importante, por auxiliar na sistematização da produção, contribuindo para a estruturação dos cultivos realizados pelos agricultores, mas é válido ressaltar que a agroecologia não frisa somente os ecossistemas, pois aborda as necessidades naturais e ambientais como um todo. Por isso, como pesquisadores, procuramos analisar quais procedimentos poderíamos traçar, no sentido de estabelecermos uma correlação das práticas exercidas pelo agricultor, enfatizando-as junto com esse melhoramento e rendimento em sua produção, elencando o manejo agroecológico como viés de melhoramento dos impasses ambientais.

Acreditamos que a agroecologia é, sim, um modo de produzirmos respeitando o meio ambiente, cultivando alimentos saudáveis para produtor e consumidor, mas que, entretanto, precisa sair dos muros experimentais, partindo para o campo prático. É de grande valia ressaltarmos que os estudos têm sua importância no campo prático, mas eles devem ser apresentados à comunidade, a fim de realizar a amostragem dos dados sistematizados, de modo a promover intervenções na cotidianidade dos sujeitos.

É possível elencar experiências com o manejo agroecológico, porém esperamos que este compreenda a necessidade de poder contribuir para a produção de grande escala, ofertando ao homem do campo oportunidades de estar na terra e querer ficar nela.

Por fim, ressaltamos que as formações de cunho agroecológico têm contribuído para o desenvolvimento e para a sistematização

do trabalho no assentamento, sendo preciso, contudo, que pesquisadores venham a colaborar com a parte prática, divulgando pesquisas nesse campo de estudo nos centros acadêmicos, promovendo debate e elaborando propostas de melhorias relacionadas às necessidades dos sujeitos sociais, sejam eles do campo ou da cidade.

Com a identificação das formações e atividades elencadas pelos agricultores, podemos, juntamente com eles, traçar metas que tiveram como intuito contribuir na vida pessoal e na produção agrícola que realizam. Um dos objetivos da pesquisa foi apresentar como o processo formativo pode contribuir para a sensibilização de novas práticas, auxiliando na manutenção das atividades agrícolas e ambientais.

O processo de conhecimento da comunidade é um fator indispensável para compreender as atividades elencadas e sistematizar outras que venham a surgir, no entanto apontamos a agroecologia como um processo transitório, no que compete ao assentamento, contribuindo para a formação dos camponeses, de sorte a sensibilizá-los a novas práticas. Com a interação dos agricultores e a mobilização de um projeto realizado por meio de atividades advindas do curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo, em parceria com o educando Cosmo Galdino dos Santos e com a Cooperativa da Agricultura e Serviços Técnicos do Litoral Sul Paraibano, organizou-se uma feira de base agroecológica, que disponibilizou aos agricultores uma via de comercialização de seus produtos, contribuindo para a comercialização dos produtos, de modo que favorecesse e despertasse o interesse do homem do campo por sua permanência no campo, sobretudo por meio de práticas agrícolas que respeitem a natureza.

Referências

AGEMTE – Assessoria de Grupo Especializado Multidisciplinar em Tecnologia e Extensão. *Relatório Anual, ATES/AGEMTE – Ações Comunitárias*. João Pessoa, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

CAPORAL, F. R. Agroecologia e princípios. Brasília, DF: MDA/SAF/DATER – IICA, 2004.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. (Org.). *Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável*. Brasília, DF: MDA/SAF/DATER/IICA, 2006..

FERNANDES, M. Desenvolvimento sustentável. Antinomias de um conceito. *Raízes*, Campina Grande, v. 21, n. 2, p. 246-260, 2002.

IICA – Instituto Interamericano de Cooperação para agricultura. *Agricultura familiar, agroecologia, desenvolvimento sustentável: questões para debate*. Brasília, DF: IICA, 2006

MARCELO, R. *Agrotóxicos e o caráter predatório do capital*. Disponível em: <<http://www.correiocidadania.com.br/contem/view/5067/180/>>. Acesso em: 29 set. 2010.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEMA – Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental. *Agroecologia: um caminho amigável de conservação da natureza e valorização da vida*. Rio Grande do Sul: Nema, 2008.

PEREIRA, A. A. *Pedagogia do movimento camponês na Paraíba: das ligas aos assentamentos rurais*. João Pessoa: Ideia, 2009.

SANTOS, E. S. Educação e sustentabilidade. *Revista da Faecba: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n. 18, p. 259-279, 2002.

SEVILLA GUZMÁN, E. *Sobre a evolução do conceito de campesinato*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

A DIALOGICIDADE DE PAULO FREIRE NA TESSITURA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA

João B. de Albuquerque Figueiredo

Procissão é, em geral, uma caminhada sagrada na busca de algo que nos faça mais. O lugar da procura é o mais além de nossa compreensão corriqueira, da lógica moderna associada à razão instrumental. No semiárido de nosso Brasil, vemos os povos dos sertões, muitas vezes, identificarem-se nessa busca religiosa de ser mais, nessa caminhada em busca de transcendência. O divino e o profano se integram para “potencializar” a realização desse ontológico propósito. É característica humana a busca de superação.

Bem, essa conversa introdutória visa realçar, ainda mais, a relevância desta fala. É isso mesmo, começo este artigo “falando”... É! Minha escrita está encharcada de oralidade. Minha reflexão sobre a prática está repleta de vir a ser, que se constitui nas idas e vindas da palavra viva, que vai possibilitando a contínua superação de sínteses transitórias. Dessa forma, aproximo-me da categoria que privilegio: a dialógica de Paulo Freire. Com ela, construí uma práxis de pesquisa-intervenção potencializadora de real transformação social.

É um revisitar à geratriz da Educação Ambiental Dialógica (EAD). Esta experiência foi realizada na cidade de Irauçuba, sertão cearense, através de um diálogo intercultural crítico entre o saber de experiência feito, gerado por uma cultura oral ou residualmente oral (ONG, 1996), e o saber acadêmico, identificado com uma lógica letrada, fundada na corporificação dialogada de um saber parceiro.

Com esse intuito, vale ressaltar que a opção pela dialógica se deu com base em uma situação fundamental, a superação paradigmática que propus, indo de um “Paradigma Ecohológico” (FIGUEIREDO, 1999a) em direção à “Perspectiva Ecorrelacional”¹

¹ Abordagem epistemo-metodológica-pedagógica que traz as relações como foco e considera essencial a amorosidade, a parceria, o respeito profundo pelo outro, a produção grupal, etc. Para mais detalhes, ver Figueiredo (2003, 2007).

(PER) e à práxis trans-relacionada, a “ecopráxis” (FIGUEIREDO, 2003, 2007). Com ela, pude perceber, claramente, a necessidade vital de uma Educação Ambiental *Freireana*, de uma Pedagogia Ambiental Dialógica, de cunho popular, crítico, político, com uma proposta de transformação socioambiental. A dialógica de Paulo Freire permitiu a realização desse propósito.

Em meu percurso, teci um projeto no qual a Perspectiva Ecorrelacional (PER) implicava e se implicava na essencialidade da dialógica. Saliento que @s² parceir@s envolvid@s no processo contribuíram, desde o definir dos passos a serem trilhados, na demarcação dos temas geradores, situações-limite, práxis sociais, até a validação e fechamento da pesquisa que resultou na PER e na EAD. Isso se viabilizou no momento em que optei por uma metodologia engajada de pesquisa-intervenção participativa (BRANDÃO, 1981; FIGUEIREDO, 2004).

Com os fundamentos da proposta de Paulo Freire, componente fundante da Perspectiva Ecorrelacional, foi possível estar efetivamente junto à comunidade de Irauçuba e, com isso, compreender um pouco de sua cultura oral ou residualmente oral (FIGUEIREDO, 2007; ONG, 1996); traduzir melhor suas representações sociais, ambientais (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2003), suas relações com o meio ambiente, seu “percurso desejante” (GUATTARI; ROLNIK, 1986) e a constituição de uma “trajetória de significação” capaz de modificar o quadro socioambiental naquele lugar. Isso possibilitou uma verdadeira inserção junto aos “saber parceiro” sociais do discurso do lugar” e, dessa maneira, constituir um “saber parceiro”³ capaz de potencializar uma “ecopráxis”⁴ transformadora (FIGUEIREDO, 2003, 2007).

² Com o “@”, utilizo simultaneamente os gêneros feminino e masculino. É uma opção política e cultural de romper com a postura gramaticalmente proposta de usar os substantivos e complementos nominais no masculino no genérico.

³ Saber parceiro é um saber de partilha, fruto do diálogo. Torna-se autoral numa perspectiva de grupo. Carrega também a ideia de uma interação de saber elaborado na interlocução entre o saber do povo do lugar e o saber científico, entre o saber de experiência feito e o saber acadêmico, entre o saber do senso comum e o saber epistemológico.

⁴ Ecopráxis se caracteriza por ser uma práxis, ou seja, uma ação-reflexão-ação, multi e trans-dimensional, comprometida politicamente com os oprimidos, alicerçada numa percepção integral de mundo, em toda sua amplitude e inteireza. Tem como fundamento básico e essencial a inter-relação harmônica, não competitiva, entre os seres vivos e não vivos.

Em busca de algumas raízes, identifica-se que a dialogicidade carrega como sentido a qualidade ou caráter do que é dialógico ou está em forma de diálogo. Uma raiz da dialógica *freireana* está, provavelmente, no Personalismo Filosófico, no qual Emmanuel Mounier (1905-1950), filósofo francês, reconhece a relevância da comunhão das consciências como processo capaz de forjar, por meio da lógica intrínseca ao diálogo, a condição da transcendência do ser num ir para além de si mesmo. Essa doutrina filosófica concebe o ser humano em sua individualidade como um valor absoluto, considera que esse valor não é independente nem superior ao do relacionamento do indivíduo com a coletividade e com a natureza, mas, por intermédio desse relacionamento, expressa-se e perfaz-se (FERREIRA, 1999).

Vê-se em Erich Fromm, citado por Paulo Freire (2000), aquilo que podemos chamar de “dialógica” como superação do medo da liberdade no confronto entre o ser e o ter; entre o amor pela vida e o amor pela morte; entre o coisificar e o humanizar. Jaspers, citado na mesma obra, afirma o diálogo no processo de tomar consciência de si, de algo.

Indo mais atrás no tempo, é possível encontrar em Hegel a compreensão do potencial do diálogo na lógica dialética, com vistas a romper com a escravidão do opressor, na superação da subalternidade, no encontrar da liberdade. Em Platão, tem-se uma perspectiva dialética por meio da qual se torna possível avançar em compreensão e criticidade. Uma lógica peculiar inerente ao encontro com @ outr@ para falar e ouvir da vida, causos e histórias, conversar, prostrar.

Ainda na busca das bases dessa proposta, encontro na obra de Paulo Freire alguns princípios esclarecedores. Na página inaugural de sua primeira produção acadêmica de fôlego, *Educação e atualidade brasileira* – tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco, afirma: “A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser –, mais do que viver, faz do [humano] um ser eminentemente relacional”. Quatro páginas adiante, ele se

aproxima, efetivamente, pela primeira vez, da dialógica através do conceito de “antidialogação”. Na sequência, ao tratar da educação brasileira, informa que ela estava, exclusivamente, “[...] centrada no verbo, nos programas, nos discursos”. Ele afirma que: “A nossa experiência, por isso que era democrática, tinha que se fundar no diálogo, uma das matrizes em que nasce a própria democracia” (FREIRE, 2001b, p. 15).

Nessa mesma obra, destaca o “diálogo” como instrumento de promoção da consciência transitivo-crítica; segundo ele, vital à democracia brasileira. Ao definir “dialogação” começa opondo-a ao conceito de “assistencialização”. Em suas palavras:

[...] o máximo de passividade do [humano] diante dos acontecimentos que o envolvem. Opõe-se ao conceito nosso de ‘dialogação’, que coincide com o de ‘parlamentarização’ do professor Guerreiro Ramos. Enquanto na ‘assistencialização’ o [humano] queda mudo e quieto, na ‘dialogação’ ou na ‘parlamentarização’ o [humano] rejeita posições quietistas e se faz participante. Interferente. (FREIRE, 2001b, p. 28).

Paulo Freire, em seu primeiro livro publicado, *Educação como prática da liberdade*, ao homenagear seus pais, enfatiza a importância da dialógica: “Com ambos aprendi, muito cedo, o diálogo”. Já na abertura da obra, em sua primeira página, inicia tratando de “relações”, que, em seu entender, está essencialmente ligada à dialógica e à conquista da liberdade:

Entendemos que, para o [humano], o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o [ser humano], ser de relações e não só de contatos, não apenas está ‘no’ mundo, mas ‘com’ o mundo. Estar ‘com’ o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser ente de relações que é (FREIRE, 2000, p. 47).

Paulo Freire (1983, p. 39), ao tratar do trabalho com as palavras geradoras, afirma que, “dialogicamente decodificadas”, vão redescobrir o humano em sua autoria no processo histórico da cultura. Ao falar sobre a superação da contradição educador-educando,

aponta que a “relação dialógica” é indispensável à cognoscibilidade dos autores cognoscentes. Demarca que a concepção bancária “nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica”. Para potencializar a situação gnosiológica, afirma a dialogicidade, na qual a educação problematiza e se faz dialógica.

Ouvir e ser escut@ implica @ outr@. Isso, certamente, significa relação, troca, multilateralidade. Aí, como contraponto, lembro que entre opressor(a) e oprimid@ não há diálogo, não há relação verdadeira.

Dialogar é reconhecer @ outr@ em sua legitimidade, autenticidade, como diria Maturana (1998). É compartilhar o saber com @ outr@. Implica “supra-alteridade”⁵, parcerias, conexão entre o individual e o coletivo, democracia e acoplamento estrutural e deriva em “trans-missão”, em “form-ação”, em “libert-ação”, em “palavr-ação”, em ensinar-aprender, em “trans-form-ação”, em curiosidade epistemológica, em busca da razão de ser, em criticidade, em compartilhamento de práxis social, em autor@s e saberes distint@s.

Afinal, dialogicidade é compartilhar palavra plena de sentido, de vida, de experiência derivada da práxis social. Isso implica diálogo sobre atividades criadoras, contextualizadas, novas leituras, saberes elaborados em parceria, pretendendo a “utopia”. Desse modo, identifico a dialógica como um dos fundamentos essenciais da Perspectiva Ecorrelacional (FIGUEIREDO, 2003). Ela, a dialógica, gera e se insere na própria essência da PER. Fundamenta e traz como foco as relações autênticas, que só se consolidam no diálogo. A dialogicidade só é possível no cenário de relações verdadeiras.

Como diz Paulo Freire (2000), o ser humano é um ser de relações pessoais, impessoais, corpóreas, incorpóreas, concretas, imaginárias, divinas, mundanas, espirituais, etc. Relação significativa e verdadeira implica diálogo; diálogo implica relação significativa e verdadeira, abertura, reflexividade, pluralidade na singularidade, transcendência, criticidade, consequência consequente, intenciona-

⁵ Supra-alteridade é algo como somar alteridade e empatia, ou seja, implica o exercício de se imaginar no lugar da outra pessoa, tanto no aspecto afetivo quanto no cognitivo.

lidade, relatividade, temporalidade, contextualização, responsividade a desafios, proatividade no e com o mundo.

A Perspectiva Ecorrelacional engloba e é revestida pela dialógica, a ecopráxis e a curiosidade epistêmica como uma integralidade indissociável, através da qual a tendência ontológica do humano de “ser mais” se efetiva. A dialógica *freireana* se concretiza em relações horizontais, instituída pela amorosidade, na qualidade de instância ecorrelacional, balizada pela fé n@ outr@, pela esperança, viabilizada pela humildade e confirmada pela criticidade.

A dialógica *freireana* não é só um encontro de duas pessoas que buscam o significado das coisas, informações, conhecimentos, o saber, mas uma relação que se consolida na práxis social transformadora. Dialogar não é apenas trocar ideias por meio de palavras ocas. O diálogo que não encaminha para a “transformação” é mera verborragia.

A dialógica é mais que conversa, constitui-se como ente inseparável da curiosidade epistêmica, definindo uma ecopráxis capaz de resgatar a noção da totalidade perdida. A dialógica se dá numa estrutura dialética *freireana*, que se caracteriza por sua peculiaridade de associar como igualmente importante infra e superestrutura, subjetividade e objetividade, materialidade e espiritualidade, dimensão do capital e dimensão cultural, do fazer e do ser.

Nela, a proposta da Educação Ambiental Dialógica gesta-se ao se reconhecer o quadro problemático, em se tratando da viabilidade da vida no planeta, no persistir do modo como se dão as relações ambientais. Podem-se identificar atitudes dissociadas de uma consciência ambiental que se manifestam em ações ambientalmente comprometedoras. É possível observar que, na base dessas ações predatórias, situam-se representações de interesses de grupos minoritários, alicerçadas no paradigma cartesiano, no qual o humano usa a razão de modo fragmentário, focando apenas seu interesse imediato, eliminando qualquer razão inerente ao outro subjugado. Foi assim que, na modernidade, a natureza passou a ser considerada uma coisa a serviço desses grupos concentradores das riquezas sociais. Isso explica, em parte, por que muitos degradam o ambiente, cau-

sam desmatamento, assoreamento do leito dos rios, poluição e contaminação do meio ambiente, etc. É evidente que o quadro social, baseado na “cultura capitalística” (GUATTARI; ROLNIK, 1986), põe as bases dessas ações e pensamentos de domínio em um patamar que vincula a produção da subjetividade às condições objetivas em que medram. Nisso tudo, verificamos manifestar-se a lógica colonializante (FIGUEIREDO, 2009; LANDER, 2005; QUIJANO, 2005; WALSH, 2008), ao estabelecer hierarquias perversas que contribuem com a “des-humanização”.

Em consequência da implantação da política neoliberal e das rupturas sociais geradas, a crise ambiental fica ainda mais perceptível e se dá em escala cada vez mais ampla (HIRSCH, 1996). Não vivemos apenas uma crise setorial, mas de paradigma, crise civilizatória (OLIVEIRA, 1997). É possível perceber então que, com uma matriz cartesiana que se vincula a estruturas de domínio, ocorrem a dissociação dos ecossistemas naturais e, como consequência, o comprometimento da capacidade de resiliência e resistência deles.

Por sua vez, a Teoria das Representações Sociais (TRS) proporciona instrumental satisfatório de compreensibilidade do saber popular e encontra na Perspectiva Ecorrelacional contribuições para ampliar a discussão dessas representações sociais, o que permite identificá-las, bem como as ações das pessoas, em suas conexões com a consciência ambiental. Por meio dessa compreensão, identificada junto aos grupos pesquisados, realiza-se o entendimento do caminhar da consciência ambiental. O trajeto d@s autor@s sociais e grupos, em seus devires, aponta movimentos de adesão e recuos ante uma PER, que traz reais consequências no trato com as questões ambientais, no sentido de um bem viver compartilhado, “*Sumak Kawsay*”, no dizer de indígenas andinos, “*Mborayu*”, como diriam nossos guaranis (FIGUEIREDO, 2010).

Os estudos empreendidos permitiram estabelecer uma base reflexiva que apontou para a relevância da PER, da dialógica, como essencial no processo de pesquisa-intervenção, constituindo o corpo da Educação Ambiental Dialógica (FIGUEIREDO, 2003). Nela, tratei as representações sociais como temas geradores, retratando os

problemas ambientais apontados pela população. Esses problemas apresentaram as leituras de mundo tecidas nas lutas sociais.

Ressalto que muitos estudos ambientais têm se detido em análises conjunturais muito amplas, o que sem dúvida é relevante para os contornos concretos da questão. Entretanto, parece-me importante traçar movimentos de compreensão sobre o singular das culturas humanas e o modo como nelas se dá “o ponto de vista popular”, como fomento da tomada de consciência ambiental. Afinal: “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso” (FREIRE, 2001a, p. 25).

Compreende-se, portanto, que uma das relevâncias da Educação Ambiental Dialógica se define pela necessidade de se considerar, devidamente, os saberes populares e seu contexto de vida, procurando clarificar e contribuir com a potencialização dos movimentos populares como “grupos-aprendentes” nos embates sociais. A especificidade da cultura sertaneja, inclusive, passa a ser adequadamente valorizada. Isso que parece indispensável para “sentir-pensar” uma educação que se estabelece nos diferentes rincões e sertões brasileiros, em contextos de cultura popular, recantos repletos de especificidades.

Consolidando a dialógica na Educação Ambiental

Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória.

Paulo Freire

Certamente que a edificação de uma obra necessita de um alicerce bem sólido. Nossa escolha, molhada de afeto, motivada por inúmeros fatores, estabelece como grande referencial o educador Paulo Freire, que, com sua nordestinidade, possibilitou-nos um refletir sobre o povo sertanejo nordestino. Sua matriz instiga-nos o caminhar, a partir de suas referências. Sua ênfase na capacidade ontológica, própria do humano de “ser mais”, de superar

as “situações-limite”, na direção de um “sonho possível”, por meio de um percurso que transita da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistêmica”, metódica, crítica, parece delinear um caminho precioso para a Educação Ambiental.

Destaco ainda que a politização e criticidade do ato educativo, eixo da proposta *freireana*, é uma instância imprescindível na constituição de um “quefazer”, que, não sendo mera palavra, é “palavr-ação” transformadora do mundo, do ser, de si. E, nessa vertente, rompe com posturas que se polarizam, ora caindo em idealismo inativo, ora em uma empiria sem o fermento da crítica de reflexão.

Compreendo, com Paulo Freire, a relação direta entre linguagem-pensamento-mundo. Desse modo, interagindo com a linguagem como mediadora e materializadora do pensar e da ação das pessoas no mundo, pode-se intervir e transmutar, permanentemente, o mundo, o pensamento, a linguagem.

Assim começou a se constituir a proposta de Educação Ambiental, sob a Perspectiva Ecorrelacional, voltada para os oprimidos deste mundo, que pense sua linguagem e construa um saber parceiro. Dessa maneira, a Abordagem Dialógica de Freire compõe um foco imprescindível deste trabalho.

Ao pensar a relação com o mundo, na tríade linguagem-pensamento-mundo, parte-se do entendimento de que o mundo precisa ser reconhecido sob a lógica de “*oikos*”, casa-morada (ODUM, 1988), constituído essencialmente de relações. Isso, de certo modo, indica a relevância da PER, que possibilita romper com uma lógica cartesiana, antropocêntrica, pragmática, economicista, mercadológica, colonializadora, linear.

O pensamento, por sua vez, relaciona a esfera subjetiva com o mundo objetivo e ganha consistência por meio da reflexão sobre a prática e a prática da teoria. Numa perspectiva mais abrangente, essa noção de práxis ganha mais intensidade por meio da ecopráxis, que situa sua base nas múltiplas relações, que toma também o mundo não humano como participe dessa teia social. Ecopráxis é, portanto, a “palavr-ação” ampliada pela multidimensionalidade e multirrelacionalidade, a dialógica vinculada à ação humana. Assim,

é mediação da linguagem na ação transmutadora, na desconstrução de situações de opressão. Ecopráxis se explicita no mundo concebido num contexto planetário.

Tratando da linguagem como agente de corporificação do pensamento em sua relação com o mundo, encontramos na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) a possibilidade de entrarmos em contato com o seu âmbito midiático. Ponte entre pensamento/sentimento/emoção e mundo, a linguagem, expressa nas representações sociais, viabiliza a constituição do tema gerador e, por meio dele, a reflexão capaz de estabelecer a ecopráxis como texto no contexto do mundo ecorrelacionado.

As relações e a dialógica

O conceito de relações [...] guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

Paulo Freire

Aqui me deixo ir através da corrente de águas límpidas da dialógica, em suas relações constituintes. Como afirma Paulo Freire, o diálogo constitui a própria intersubjetividade humana, sendo ela relacional e consubstanciadora da democracia no afeto, na fé, na humildade de saber-se inacabado e histórico. Ente de relações, o ser humano constrói sua transcendência na interação com o mundo, com os múltiplos outros.

Como afirma Paulo Freire (1996, p. 24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. A constatação de que não poderíamos estar teorizando de forma dissociada da ação nem agindo sem relacionar ação e reflexão em um contexto de transformação está presente como interlocução, impondo uma necessidade constante de atenção sobre a nossa práxis epistêmica. Isso se faz ainda mais premente diante do fato de se compreender este trabalho em seu contexto de interface com a intervenção

educativa. Não pretendia uma investigação que visasse apenas a um diagnóstico, e sim uma pesquisa que se vinculasse a uma proposta de ação pedagógica transformadora de condições de opressão e a uma mobilização popular.

Isso impõe especificidades, já que toda e qualquer atividade que envolva docência legítima implica, necessariamente, práxis epistêmico-pedagógica, o que significa a necessidade fundamental de vincular ação e reflexão educativa.

Paulo Freire (1983) afirma o ser humano como um ser de relações plurais, capaz de, na organização reflexiva do pensamento, renunciar à condição de simples objeto, exigindo o que por vocação é: autor social. Para isso, precisa desvelar o mundo de opressão mediante um caminho (*método*) dialógico, por isso ativo e crítico. Compreende o diálogo como um processo que se dá em uma relação horizontal, fundado em uma matriz crítica e geradora de criticidade, que precisa nutrir-se de amor, humildade, esperança, fé e criticidade. Acredita que o “quefazer” educativo dialógico, no qual a fé se associa à esperança e à confiança, implica o reconhecimento do potencial ontológico de o humano “ser mais”.

Nos caracteres da teoria dialógica, em confronto com a antidualógica, Paulo Freire (1983, 2000) enfatiza que a *co-laboração* se opõe à conquista; a *união* rompe com a lógica do dividir para dominar; a *organização* dos grupos-sujeitos impede a manipulação; a *síntese cultural* possibilita a contraposição à invasão cultural.

Na continuidade da caracterização das ideias de Paulo Freire em torno do diálogo, pode-se entendê-lo como encontro entre seres humanos intermediado pelo mundo, para compreendê-lo. Diálogo no qual a reflexão e a ação são inseparáveis daqueles que dialogam. Vê no amor o fundamento do diálogo. Ele destaca que o mesmo não pode existir sem humildade e exige uma fé intensa no ser humano, em sua vocação de ser mais humano. Requer clima de confiança mútua, não podendo existir sem esperança, baseada na “in-conclusão” do humano. Finalmente, alerta que o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento

crítico e uma inquebrantável solidariedade. Não vê dicotomia entre diálogo e ação revolucionária (FREIRE, 1983, 2000).

Na relação, o diálogo se faz existencial com o sentido produzido pela práxis e nela, solidariamente, compartilhado. Na visão *freireana*, o humano é um ser de relações plurais, por meio das quais se supera, humaniza-se, faz-se mais.

Há uma pluralidade nas relações do [ser humano] com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. [...]. Nas relações que o [ser humano] estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. (FREIRE, 2000, p. 48).

“A sua integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação, ajustamento. A sua integração o enraíza” (FREIRE, 2000, p. 50). No processo de enraizamento e reconhecimento de seu contexto, via reflexão-ação sobre seus temas básicos, os humanos estabelecem uma maior criticidade, isso por meio da dialógica presente nas relações.

A partir das relações do [ser humano] com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. [...] Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do [ser humano] com o mundo e do [ser humano] com os [seres humanos], desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. (FREIRE, 2000, p. 51).

No jogo das relações, o humano pode consolidar a humanização do mundo por meio da cultura. Ao fazer-se criador e recriador, movimenta-se objetivando a compreensão, a razão de ser das coisas, dos seres, dos fatos, dos eventos, dos fenômenos. Por outro lado, é no diálogo que a relação estabelece um intercâmbio

significativo, por meio da linguagem que medeia a relação entre pensamento, sentimento, emoção e mundo. Na dialógica *freireana*, o ciclo gnosiológico se consolida ao unir o conhecer ao compartilhar, a pesquisa ao ensino.

A radicalização, que implica no enraizamento que o [ser humano] faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O [ser humano] radical na sua opção não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o oponente [...]. (FREIRE, 2000, p. 58).

Poder extrair, via reflexão, “saber-aprendizagem” do “saber de experiência feito” expressa a grandeza do cotidiano grávido de sentidos; o potencial de saberes presentes na práxis vivencial cotidiana ampliando o potencial de acoplamento da consciência. Entretanto, o diálogo sobre esses saberes não pode ser impositivo nem pretender submeter ou subjugar o outro. Os saberes precisam ser reconhecidos em si, sem hierarquizações falaciosas.

Esse poder do enraizamento crítico sofre sérios embates e esmaecimentos nas culturas sertanejas nordestinas, nas quais há uma política de concentração de bens e riquezas nas mãos de grupos socialmente privilegiados. Nesse recanto, Freire (2000) observa a continuidade do processo de colonização por meio da distribuição de terras e águas para coronéis e apadrinhados políticos, o que lhe faz afirmar uma necessária horizontalidade para que o diálogo ocorra.

Mesmo quando as relações humanas se façam, em certo aspecto, macias, de senhores para escravo, de nobre para plebeu, no grande domínio não há diálogo. Há paternalismo. [...]. A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação. (FREIRE, 2000, p. 78).

Para Freire, a educação é vista como ato de enfrentamento amoroso. Nesse contexto, o diálogo se erige como instância trans-

formadora, crítica: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. E afirma que somente num método dialógico se pode fazê-la de maneira “trans-formadora”.

Paulo Freire (1983, p. 92) afirma a dialógica como “[...] essência da educação como prática da liberdade. [...] quer dizer, palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo”. Demarca que o diálogo educativo começa na busca do conteúdo programático da educação libertária. Diria que começa antes, na definição de princípios dialógicos, melhor seria dizer que o diálogo começa no próprio processo de fazer-se dialógico, de se reconhecer disposto a ser dialógico. Lembro que, numa definição didática, o diálogo é o encontro entre seres humanos e mundo num movimento de pronúncia, de compreensão e de transmutação.

Considerar o diálogo nessa vertente é considerar a relação direta entre relações e dialógica, o que implica a possibilidade de integrarmos a Perspectiva Ecorrelacional à Dialógica *freireana*. Nesse vórtice, retomamos a relevância dos pressupostos para o diálogo e dos procedimentos dialógicos. Retomamos a amorosidade e a humildade, a fé no ser humano e a esperança no “ser mais”, bem como a busca das respostas desveladoras às causalidades que se desdobram nas descobertas reveladoras de nós mesmos e das demais ações de superação.

Enfatizo, portanto, que essa proposta parte do pressuposto da necessidade de se considerar como indispensável à nossa pesquisa a valorização d@ outr@ como legítim@ em si mesm@, que se humaniza nas relações amorosas do encontro (MATURANA, 1998); a dimensão relacional (MORAIS, 1998); a superação de uma leitura cartesiana, colonializante, das relações sociais e ecológicas com as esferas humanas e não humanas, próprias de algumas culturas autóctones (BRANDÃO, 1994); que as esferas psíquica, social, política e ecológica são indissociáveis; que o econômico é apenas parcela da totalidade; que todos esses são fatores essenciais e indissociáveis da PER, capazes de contribuir para um mundo solidário dialógico, habilitado a resistir à conjuntura crítica em que atualmente vivemos.

Educação Ambiental Dialógica

A intenção das escolhas efetuadas que aqui apresento foi estabelecer alicerces capazes de dar a sustentação necessária para a Educação Ambiental Dialógica (EAD), considerando a importância do diálogo na conjuntura das problemáticas ambientais, tendo como finalidade propostas pedagógicas voltadas para a Educação Ambiental, compatíveis com a abordagem dialógica *freireana*, associada à PER. É nesse contexto que a perspectiva popular medra, com o reconhecimento da importância da afetividade, da amorosidade e da politicidade da práxis educativa.

Concordo com Reigota (1999) ao contestar as tendências gerais da educação contemporânea que se baseiam na transmissão de conteúdos científicos, originados na ciência clássica e no positivismo; nos métodos ditos modernos que utilizam os meios tecnológicos, do computador ao celular, sem reflexão crítica; ou no seu oposto, o populismo cultural, que considera sempre válido todo conhecimento originado nas camadas sociais mais pobres.

É um desafio para a Educação Ambiental propor alternativas sociais críticas, considerando a amplitude das relações ambientais. Com esse intuito, parto das referências formuladas por Freire sobre a riqueza do uso da linguagem presente no senso comum, que aglutina núcleos de bom senso extraídos da práxis social. Esses núcleos vivos podem ser estudados através da Teoria das Representações Sociais (TRS) e seu movimento dialógico pode ser desvelado como elaboração de “saberes parceiros” fundamentais na edificação de uma consciência ambiental.

Caminhar por essas interfaces levou-me a perceber que alguns aspectos sublinhados pela educação popular *freireana* teriam que estar concretamente presentes em nossa proposta pedagógica, com vistas à EAD. A própria PER carrega-se de um sentido novo, agora enriquecido pela perspectiva popular que se desvela. Um corpo teórico anterior, oriundo de uma superação epistemológica do Paradigma Ecocêntrico (FIGUEIREDO, 1999), enriquecia-se por “que-fazer” críticos que refletiam e se viam refletidos na dialogicidade.

Ao retomar a questão acerca das Educações Ambientais possíveis, considero imprescindível compreender que existem diversas matrizes paradigmáticas produzindo diferentes leituras que redundam em múltiplas formas de ser e fazer Educação Ambiental. Todas elas poderiam estar sendo classificadas, segundo meu entendimento, com base em duas grandes vertentes: Educação Ambiental crítica e Educação Ambiental não crítica. Muitas dessas leituras são feitas considerando os princípios de Tbilisi.

Na Conferência de Tbilisi, a Educação Ambiental foi definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo. Se existem problemas quanto aos princípios e pretensões desenvolvimentistas, pode-se, por outro lado, apropriar-se de alguns princípios revisados, tais como a transdisciplinaridade e uma concepção ecossistêmica. Já a identificação e a resolução de problemas são repensadas, agora, em um contexto político de participação popular.

Parto do pressuposto de que se faz necessária uma Educação Ambiental crítica, política, popular e, conseqüentemente, dialógica. Essa Educação Ambiental dialógica é essencialmente uma educação que capacita os seres humanos para a compreensão e resolução de questões ambientais, a partir de um embasamento estrutural ofertado pela Perspectiva Ecorrelacional, centrada em uma ecopraxis, com a pretensão de formular uma cultura da sustentabilidade, em bases que consideram o movimento popular como sujeito central das ações. Dessa maneira, com esse entendimento axiológico, apresentarei algumas especificidades ligadas à Educação Ambiental crítica.

Embora existam inúmeras formas de se fazer Educação Ambiental, aqui proponho uma Educação Ambiental Dialógica, herdeira e companheira de Paulo Freire, que incorpora uma pedagogia libertadora, da pergunta, da esperança, da autonomia, problematizadora, que se faz na superação de situações-limite, na direção do inédito viável. Essa EAD efetiva-se sob a PER, que visa à sustentabilidade solidária; que opta por um reconhecimento valorativo do

saber popular; que pretende a feitura de uma ecopráxis parceira, da vivência de uma lógica multi-trans-dimensional.

Educação Ambiental Dialógica: a mediação do diálogo

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

Paulo Freire

No processo de delimitação dos contornos de uma Educação Ambiental crítica e dialógica, de matriz *freireana*, pode-se dizer que, ao realizar-se o diálogo entre Educação Popular e Educação Ambiental, é necessário presentificar, corporificar, nessa práxis pedagógica, componentes como a solidariedade, a equidade, a participação crítica, a “trans-ação”, a práxis política. E, nesse contexto, dizer a palavra autêntica é contribuir com a transformação do mundo. Para nós, isso implica a opção e definição de uma Educação Ambiental que denominamos de Educação Ambiental Dialógica (EAD).

Na corporificação dessa EAD, buscou-se a superação dos padrões ínsitos na razão instrumental, dissociados de uma dimensão amorosa e de uma Perspectiva Ecorrelacional. Isso inclui como essencial a afetividade, como afirma Guimarães (2000, p. 72):

[...] apenas utilizarmos a razão para superarmos a separação histórica, extremamente enraizada, entre [ser humano]-sociedade-natureza não seria estarmos restritos a uma racionalidade que imprimiu a visão de mundo da modernidade? Não seria mantermo-nos numa dicotomia interna entre a razão e a emoção, negando-nos como seres integrais na relação com o mundo? Tais reflexões precisam fundamentar as práticas da Educação Ambiental. [...] Torna-se fundamental que os educadores ambientais trabalhem, em suas ações educativas, a perspectiva da sensibilização através da reaproximação com o natural, do emocionar-se com a natureza, do sentimento de pertencimento à vida planetária [...].

Aprender-educar dialogicamente exige o saber escutar afetivamente, pois é nessa escuta que se aprende a falar com @ outr@

numa posição dialógica, considerando-@ também como autor(a) parceir@ de saber. Especialmente, exige disponibilidade para o diálogo no respeito à diferença e na coerência entre o que se diz e se faz. Ensinar dialogando exige querer bem aos(às) educand@s, em uma afetividade que não se acha excluída da cognoscibilidade. Privilegia a sensibilidade, a abertura ao afeto, ao carinho, à gentileza como elementos próprios da alegria necessária ao “quefazer” docente.

O “quefazer” dialógico relacional – sua aplicabilidade

[...] se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Paulo Freire

A Educação Ambiental Dialógica impõe uma associação entre a intervenção e a pesquisa, mais do que qualquer outra forma de educação. Nesse sentido, constatou-se a pertinência de se estabelecer reflexões na busca de elementos teórico-práticos, tanto os presentes quanto os transferíveis, para outras situações, respeitando as idiosincrasias e as singularidades das situações de origem e de destino. Incorpora os dados, discutindo com eles com base nos referenciais teóricos, e instala-se a validação teórico-metodológica.

A ecopráxis dialógica, com essa intencionalidade, inicia-se com o *diálogo*, elemento indispensável e mobilizador de todo o processo educativo. Em seguida, objetiva-se a expectativa de cada participante e com ela se constitui uma teia representacional – situações-problema locais são codificadas por meio de múltiplas linguagens, tais como as músicas, imagens e/ou depoimentos, enfocando tensões do cotidiano. Observe-se que, na definição da proposta programática, temas geradores locais devem ser constituídos de modo parceiro. A continuidade desse processo de EAD ocorre com o diálogo mediado por categorias fundamentais e conceitos retirados de problemáticas concretas da vida (situações-limite) do lugar.

A categoria de “saber”, no contexto da EAD, é vista como produto da relação entre formas diversas de capacidades intelectivas manifestas, expressas concretamente por indivíduos interatu-

antes no processo educativo. A categoria do cotidiano possibilita a apreensão do vivido, intitulada por Paulo Freire como “*saber de experiência feito*”, podendo ser considerada como base no processo educativo ao contribuir com sua contextualização.

Destaco, com o intuito de melhor esclarecê-las, as formulações propostas pelo Relatório Delors da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), discutidas por Romão (2002), ao tratar da Pedagogia Dialógica, que se apropria das afirmações do aprender a conhecer (conceitual), aprender a ser (ético), aprender a conviver (alteridade) e aprender a fazer (atitudinal). E, com elas, insiste em ressaltar que, para Paulo Freire, o verbo aprender tinha mais sentido do que o saber (substantivo). Que o aprender a conhecer, em Paulo Freire, é mais do que aprender o conhecido, que o aprender a fazer é mais do que aprender como se faz, que o aprender a conviver não pode ser reduzido a um entendimento das relações formais de boa vizinhança. Que “[o] conviver é a própria essência da obra de Paulo Freire, já que ela tem como centralidade o diálogo. Ora, ele não é possível sem a existência, no mínimo, de dois seres dialogantes e implica a convivência de ambos” (FREIRE, 1996, p. 117).

Ressalto que é pela práxis que o ser humano se faz, na confecção do mundo. Isso ocorre nas relações com @s outr@s, com a sociedade, com a natureza. Isso está implicado na complexidade do mundo vivido, experienciado ainda mais na perspectiva ambiental. Está associado à maneira como os seres, em especial, humanos interagem dialogicamente.

O círculo dialógico, ambiente dialogal

Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os [autor@s] cognoscentes tentem apreender a realidade [...] no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido, nem a ‘doxa’ pode ser superada pelo ‘logos’ fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade.

Paulo Freire

Ao reconhecer o diálogo como iniciação e consolidação do ciclo gnosiológico, ao constatar que a criticidade se dá na busca da razão de ser, considero que é por meio da práxis transformadora que a curiosidade epistemológica se corporifica. Dessa maneira, com o intuito de demonstrar um pouco essa relação intensa entre ecopráxis, diálogo e tessitura de saber parceiro, apresento uma vivência concreta de aplicação de nossa proposta.

Assim, relembro, com uma gostosa saudade, os momentos em que construímos um verdadeiro diálogo. Aquela manhã prenunciava instantes auspiciosos e convidava a expor os reais propósitos daquele encontro. Diante de um grupo de pessoas desconhecidas, em sua maioria, apresentei a proposta de um Fórum para discutir a convivência solidária com o semiárido. Alguns marcadores sociais da cidade eram membros da Federação das Associações de Irauçuba (FAI). Eles nos convidaram a apresentar o projeto objetivando uma comunidade sustentável num modelo ecorrelacional.

Disse que a intenção era contribuir com o grupo para sua autonomia na constituição desse Fórum. Eles me perguntaram o que eu tinha para oferecer. Respondi que só levava minha vontade de construir, em parceria, um saber novo potencializador de novas ações refletidas e transformadoras da situação atual, onde sequer possuíam água em quantidade, quanto mais de qualidade.

Aceitaram por ser uma ideia diferente de tantas outras que já haviam passado pelo município. Até um grande plano de combate à desertificação já havia sido feito para a cidade e, até ali, nada de concreto ocorrera. Toparam, já que eles mesmos poderiam estar planejando junto e conversando sobre as ações e consequências delas. Estavam cansados de ser massa de manobra, de apenas serem convocados para acatar as propostas dos outros, as quais sequer reconheciam como válidas, ou mesmo que se tratasse de verdadeiros problemas para a comunidade.

Algum tempo depois, estávamos realizando um curso proposto em parceria. Até os conteúdos curriculares foram discutidos com um grupo de representantes da FAI. Como foram extraordinários o processo e o produto! Como foi maravilhoso o dia a dia do

curso! Quantos diálogos profundos e de intensa aprendizagem para nós tod@s!

Minha contribuição foi elaborar atividades pedagógicas que mobilizassem a dialógica. Desde os primeiros momentos do curso, precisávamos de um estímulo para que o grupo se envolvesse na dialógica, de modo a superar a velha ideia de que é só o professor quem sabe. Estava em plena maturação nossa proposta de uma Educação Ambiental Dialógica.

Era o grande projeto experimental. E que sensacional! Estava dando certo demais. Aprendíamos tod@s, e quantas lições! Nada de decoreba, nada de “entender” coisas sem nexos com o mundo vivido por essas pessoas. Aprendemos a levantar problemas, identificar prioridades, encontrar alternativas, formular soluções. Abstraímos-nos para observar sob outros prismas, e tudo isso relacionado, diretamente, com um saber de experiência feito. O diálogo era encharcado de vivências cotidianas, estava alinhavado no chão pisado por cada um do grupo. Como disse uma das discentes, Antonia Maria, uma agricultora e líder comunitária: *“Era um saber com a nossa cara”*.

Os sonhos eram explicitados, havia um desavergonhamento em assumir desejos e utopias. Era uma participação sem manipulações, sem interesses escusos ou escondidos. Dentro desse recanto de “fazer-refletir”, havia um permanente diálogo potencializando a criticidade, a busca pela razão de ser, depurando uma práxis transformadora, o reconhecimento d@s múltipl@s autores(as) sociais, formuladores(as) de saber político, desprovid@s da maldade dos políticos profissionais. O reconhecimento da história como possibilidade era a superação da curiosidade ingênua na consolidação de uma curiosidade epistemológica. Visava sempre à autonomia na interdependência grupal, a organização e a “síntese cultural”.

Este pequeno recorte de uma profunda experiência permite um vislumbre do quanto é rica a dialogicidade no emergir do grupo, da riqueza de se constituir um ser grupal. Efetivamente, a dialógica é gênese fundamental da criticidade, da democracia, da ecopráxis transformadora. Possibilita uma interface entre o individual e o coletivo. Propicia o reconhecimento do poder inerente ao povo, seu envolvimento e participação verdadeira.

Chegando a um marco na estrada

A relação dialógica – comunicação e a intercomunicação entre [autor@s], refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer – é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele.

Paulo Freire

No caminho da conclusão, posso afirmar que o diálogo real proporciona canais concretos de realização de nossas utopias, de nossos sonhos viáveis. Nesse processo de fazer a EAD, tive como alguns resultados: a criação de um Fórum local pela Convivência Solidária e Sustentável com o semiárido; a criação de uma ONG local, “Instituto Cactus”; a conquista eleitoral da presidência do Sindicato de Trabalhadores Rurais em 2003: a vitória nas eleições municipais de 2004, quando o grupo conquistou a prefeitura do município de Irauçuba, etc.

Com a dialógica, torna-se possível um avançar com a lógica que gruda um sujeito ao concreto, de tal modo que não permite abstrações para deslumbrar-se diante do mundo de possibilidades e perceber que a pedra no caminho não é obstáculo intransponível, mas um trampolim. Por outro lado, possibilita romper com a semiótica associada à ênfase nos imaginários midiáticos, mundo digitalizado, elimina a ideia da representação como pura realidade. Re-inverte esse processo que consolida o conceito, o abstrato, as palavras ocas como o real, na busca do concreto pensado, da ação refletida, da palavra carregada de vida, das narrativas, dos casos, das metáforas como portadoras de vivências ricas do mundo dos sujeitos críticos, atuantes e ecorrelacionados. Retoma-se, dessa maneira, a relevância das relações contextualizadas e conscientes, dos vínculos essenciais que se pautam na solidariedade, no reconhecimento do contexto imediato e na relevância d@ outr@ na constituição de sua ascensão humana e democrática.

Observemos que a totalidade do real, em sua abrangência e “ecohologicidade”, impõe a necessidade de múltiplos olhares, mul-

tirreferencialidade, transdisciplinaridade, politicidade, eticidade, esteticidade, ecorrelacionalidade, em síntese: diálogo contextualizado na ecopráxis.

A cultura emerge como campo de embate pelos desejos e significados. Desse modo, percebe-se que o mundo não está dado, mas está sendo feito pelo diálogo-práxis, “palavr-ação” permanente. A história está sendo produzida pelos humanos em suas relações. O mundo se faz enquanto se faz. O diálogo se efetiva dialogando. E, nesse caráter relacional de práxis-diálogo, faz-se o caminho, o caminhar, o caminhante.

Referências

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. *Somos as águas puras*. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio: Século XXI eletrônico [Cd Room]*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, J. B. A. Educação Ambiental Dialógica e Colonialidade da Natureza Ambiental. In: DIAS, A. A.; MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. L. *Educação, direitos humanos e inclusão social: currículo, formação docente e diversidade sociocultural*. João Pessoa: UFPB, 2009.

FIGUEIREDO, J. B. A. *Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE (Brasil)*. 2003. 347 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas/Ecologia/Educação Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003a.

FIGUEIREDO, J. B. A. Epistemologias populares e a descolonialidade do saber no contexto das políticas públicas. In: ANPED, 33., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2010.

FIGUEIREDO, J. B. A. *O tao ecocêntrico, em busca de uma práxis ecológica*. 1999. 175 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1999.

- FIGUEIREDO, J. B. A. Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica In: ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004.
- FIGUEIREDO, J. B. A.; OLIVEIRA, H. T. A teia de representações sociais e a Educação Ambiental Dialógica. In: MOREIRA, A. S.; JESUÍNO, J. C. *Representações sociais: teoria e prática*. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2003b. p. 523-535.
- FREIRE, P. *À sombra da mangueira*. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001a.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Cartografias do desejo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUIMARÃES, M. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- GUIMARÃES, M. *Educação ambiental: no consenso um embate?* Campinas: Papirus, 2000.
- HIRSCH, J. *Globalización, capital y Estado*. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana, 1996.
- LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- MATURANA, R. H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MORAIS, M. L. Q. Usos e limites da categoria gêneros. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 99-105, 1998.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- ODUM, E. P. *Ecologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- OLIVEIRA, M. A. *Tópicos sobre dialética*. Porto Alegre: PUCRS, 1997.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papyrus, 1996.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 118-142.
- REIGOTA, M. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ROMÃO, J. E. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.
- WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008.

MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL, EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEI 10.639/2003: UM OLHAR SOBRE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BANANEIRAS/PB¹

Josilene Rodrigues da Silva

Luciene Chaves de Aquino

Introdução

Propomo-nos com este estudo refletir acerca do preconceito étnico-racial em relação aos povos negros, bem como acerca da atuação do Movimento Negro no Brasil no combate a esse preconceito e na disseminação de uma cultura plural no Brasil. Discutimos a educação das relações étnico-raciais difundidas no Brasil, sobretudo a partir de 2003, com a efetivação de leis federais que obrigam a inclusão dos conteúdos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares. Investigamos como os conhecimentos sobre História e Cultura Afro-Brasileira são trabalhados em uma escola do ensino fundamental do município de Bananeiras, na Paraíba (PB).

Destacamos a Lei Federal nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao determinar a introdução do Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica. No avanço dessas políticas, destacamos a Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, que homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

¹ Este trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida pelas autoras em 2014, intitulada: “Educação para relações étnico-raciais, formação de professores e a Lei nº 10.639/2003: desafios e perspectivas”, com a devida revisão, a fim de demonstrar as articulações entre a militância do Movimento Negro e a instituição de ações afirmativas no Brasil.

Essa legislação representou um grande passo para a educação básica brasileira, gerando a necessidade de reformulação e construção de um currículo que valorizasse as características culturais, econômicas e sociopolíticas de nosso país. Com isso, busca-se o (re)conhecimento e a valorização dos vários grupos étnicos que compõem o povo brasileiro. Para tanto, faz-se necessário preencher algumas lacunas existentes nas escolas, que é o caso da formação dos(as) professores(as) que atuam em sala de aula.

A sociedade brasileira tem sua história marcada pela discriminação e preconceito étnico, desde a colonização até a contemporaneidade. A escola, muitas vezes, acaba sendo um espaço de perpetuação desses preconceitos que estão enraizados no próprio currículo escolar. Desse modo, escolhemos essa temática pela contribuição que a Educação Étnica pode dar na construção de uma sociedade com menos desigualdades e mais humanitária.

A Lei nº 10.639/03 representou um grande avanço na busca pela valorização e (re)conhecimento dos vários grupos étnicos que compõem o povo brasileiro, implicou uma conquista dos Movimentos Sociais, bem como de todos(as) que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária.

A pesquisa teve por objetivo identificar como os(as) alunos(as) do ensino fundamental concebem os conhecimentos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira. Para a realização deste trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa, por permitir compreender o objeto de estudo de modo mais aproximado da realidade, além de viabilizar uma maior compreensão do contexto de um problema (RICHARDSON, 1989). Escolhemos o questionário como instrumento de investigação por nos possibilitar uma visão descritiva da realidade na qual nosso objeto de estudo está imerso: “A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política etc.” (MINAYO, 2010, p. 21).

Relativamente à pesquisa, duas questões se impuseram, a saber: esses conhecimentos são trabalhados realmente na Escola

de ensino fundamental? O que a escola tem feito para combater as ações de preconceito racial na perspectiva da Lei nº 10.639/2003? A investigação foi realizada com 28 discentes do 9º ano do ensino fundamental matriculados em uma escola municipal de Bananeiras/PB. Com esses indivíduos, aplicamos um questionário com perguntas relacionadas às relações étnico-raciais na escola. Buscamos nas respostas esclarecimentos sobre a existência dos conhecimentos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como o tratamento destinando à questão étnico-racial.

Observamos que é recorrente entre os estudiosos a afirmação de que o Brasil, desde a colonização até os dias atuais, tem sido co-nivente com as práticas racistas e discriminatórias na sociedade brasileira, considerando o uso de dispositivos governamentais legais para excluir os(as) afro-brasileiros(as) das instituições escolares, como também passivo em relação à promoção e efetivação de políticas públicas que possibilitem a inclusão dos negros na sociedade.

Breve histórico do Movimento Negro no Brasil

O maior desafio do Movimento Negro no Brasil é eliminar o preconceito e a discriminação racial. Essa luta não vem de hoje. A história da educação dos negros no Brasil é marcada por desigualdades e exclusões vividas pelas populações não brancas, considerando que, por mais de dois séculos, os africanos escravizados não tiveram acesso à educação formal.

A princípio, as iniciativas educacionais impetradas pelas classes dirigentes orientavam-se por uma lógica da formação moral e religiosa, a fim de manter os negros obedientes e submetidos ao trabalho. Nessa perspectiva, “[...] o processo de alfabetização dos negros se deu em base de atos de caridade e, quando muito, de filantropia. Até metade do século XX, o Brasil era destituído de política pública” (SILVA, A.; SILVA, R., 2005, p. 195). Na verdade, a alfabetização e a educação escolar, nesse contexto, eram privilégios para os homens brancos e abastados, ponderando que, em 1920, 75% da população brasileira não era alfabetizada (RIBEIRO, 1998). Nesses

termos ficam fora dos processos educativos os índios, os africanos e seus descendentes e as mulheres.

Os ex-escravizados no Brasil vêm de um processo histórico de exclusão, abandono e preconceito, sendo submetidos a adaptarem-se à nova ordem social. Ao mesmo tempo que eram oprimidos, de certo modo, esse ato fazia com que emergisse neles o desejo de enfrentamento e de resistência, a fim de sobreviverem aos processos de exclusão.

Esses movimentos negros, que obtiveram forte repercussão na década de 20, reivindicavam a igualdade de direitos e uma educação ampla que propiciasse aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos em curso. Assim, as manifestações de conscientização, de protesto, união e integração social estavam permeadas de discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade – e da ascensão social através da educação. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 73).

Em decorrência disso, surgem e se ampliam, ainda no início do século XX, as agremiações de comunidades negras, que passaram a protagonizar protestos em várias regiões do Brasil, em defesa de uma política educacional que incluísse os negros na educação escolar, ou seja, “[...] as ações dos movimentos negros do início do século XX foram todas no sentido do incentivo à população afrodescendente para a educação. Os jornais da comunidade negra retratam estas campanhas” (GOMES, 2003 apud SILVA, A.; SILVA, R., 2005, p. 198).

O movimento começou a ganhar força na década de 1930, empenhando-se em demonstrar aos negros o potencial emancipatório que a educação teria para esses grupos, por isso seus militantes organizaram várias estratégias para integrar esses grupos na sociedade, sobretudo a imprensa escrita para divulgar a importância da aprendizagem da leitura e da escrita, aprendizado oferecido em cursos noturnos para adultos, e principalmente da educação escolar/formal. Nessa década, o Movimento Negro intensifica as ações de reivindicações quanto ao acesso à escola. Os militantes acreditavam e pretendiam fazer com que os demais acreditassem no valor da educação como espaço de excelência para a construção da cidade-

nia. Difundiram novas concepções, instigaram o debate em diversos meios e em diferentes momentos. Tais ações desencadearam a concretização de algumas experiências com a finalidade de converter ex-escravos e seus descendentes em cidadãos.

Nesse cenário, o tipo de educação propugnada para a população negra nos debates e discussões dos governantes após a abolição considerada “[...] como desejável: [era] uma educação para o trabalho, para a liberdade, para a construção da nação, em que o acesso à escola por essa camada pode ser visto como emblemático das mudanças que os discursos apresentavam como necessárias” (BARROS, 2005, p. 80).

A imprensa negra destacou fartamente a inter-relação entre “educação e cultura”, considerando que, ao mesmo tempo que se propugnava a inserção dos negros na escola, reivindicava-se também o acesso desses sujeitos aos diversos locais socioculturais, como: bibliotecas, conferências, teatros, concertos musicais, entre outros. Tudo isso contribuiria para a formação política e intelectual dos povos negros.

Contudo, o acesso à escola sempre foi o ponto exponencial na luta das agremiações do Movimento Negro brasileiro. Essa preocupação vinha associada a outra que historicamente se fez presente: “[...] o descaso com o qual a criança negra foi/é tratada na escola, delineando o veio racista e excludente, através do qual vai se estruturando essa instituição” (SILVA, A.; SILVA, R., 2005, p. 199). Por conseguinte, a escola de classe é discriminatória, excludente, inserida num sistema educacional que desvaloriza, reprime e até mesmo despreza os valores, os conhecimentos, as manifestações socioculturais e religiosas da maioria dos sujeitos que dela faz parte. Tais práticas provocam a repetência, o fracasso escolar e a evasão escolar.

Nas décadas de 1940 e 1950, ampliam-se a discussão, por meio do Teatro Experimental Negro (TEN), liderado por Abdias Nascimento, “[...] que continua a promover dentro da comunidade negra ações em que a questão da educação é primordial, haja vista ainda se ter um grande número de negros sem escolarização” (SILVA, A.; SILVA, R., 2005, p. 199). As representações teatrais traziam conteúdos de cunho político, tendo como foco disseminar e fortificar

lecer, entre a comunidade negra, a ideia de que é dever do Estado garantir a educação a todos os cidadãos.

Nas décadas seguintes, 1960, 1970 e 1980, sobretudo nas duas últimas décadas, houve recrudescimento das associações do Movimento Negro, cujas ações continuaram a ter como foco: as questões relacionadas à educação. Nesse contexto, a militância denuncia as práticas racistas e discriminatórias ocorridas no interior da escola, utilizando-se de várias estratégias: seminários, debates, núcleos de estudo, cursos, palestras e conferências. A militância produziu materiais como jornais, cartilhas, cartazes, manifestos, livros paradigmáticos, além de pressionar o poder público a fim de deliberar sobre a inclusão de estudos africanos nos currículos escolares (SILVA, A.; SILVA, R., 2005).

Na década de 1990, as organizações intensificaram suas reivindicações em prol da escolarização, sobretudo o ensino fundamental e médio, e contra o preconceito racial, período em que a questão racial começou a chamar a atenção da sociedade e do Estado. Tais ações tomaram maior repercussão em 1995, após intensa pressão dos Movimentos Negros, especialmente a “Marcha Zumbi”, que aconteceu na capital federal. Esta foi determinante na direção da aprovação das primeiras políticas públicas afirmativas destinadas à população negra visando à superação do racismo e das práticas discriminatórias. A Marcha Zumbi representou também um importante passo para o diálogo entre os Movimentos Negros e o governo, porque foi “[...] a partir desse período que os movimentos passaram a estabelecer um diálogo intenso com o governo brasileiro, ou seja, os movimentos sociais antirracismo começam a se cercar do aparelho estatal e de suas instâncias institucionais e de poder” (TRAPP, 2011, p. 4).

O Movimento Negro ganha visibilidade na esfera pública, alcançando, assim, espaços institucionais e ganhando apoio internacional para a luta antirracista. A partir daí, as políticas públicas afirmativas começam a ser implementadas de forma sistemática. Na época, Fernando Henrique Cardoso, então presidente da república, reconheceu a existência do racismo e das desigualdades sociais geradas por essa forma de preconceito.

Desse modo, houve um reconhecimento da dívida imensa para com os afrodescendentes, que contribuíram de forma determinante para a sustentação econômica do Brasil. Portanto, o empenho se concentrava em forjar políticas públicas e ações governamentais destinadas a concretizar reparações voltadas para a “[...] educação dos afrodescendentes, [que] deve garantir não só o acesso dessa população à educação e sua permanência nela, como também oportunizar aos jovens e adultos a possibilidade de serem alfabetizados a partir de sua própria cultura” (LIMA, 2010, p. 132).

Nesse cenário, surgem, com bastante força, as reivindicações por ações e políticas públicas para o acesso do povo negro à educação de nível superior e, conseqüentemente, às instituições profissionais que exigem esse nível de escolaridade. Destacamos exemplos significativos de “ação afirmativa” instituída nesse contexto, a saber: criação, em setembro de 2001, de cotas para negros em empresas contratadas por licitações públicas, no âmbito federal, pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário; criação, em dezembro de 2001, de cotas para negros, mulheres e portadores de deficiência em cargos de confiança no Ministério da Justiça, em empresas terceirizadas e em entidades conveniadas. De 2002² até o início de 2008, contabilizam-se 79 universidades federais e estaduais que adotaram cotas em benefício de candidatos negros e pardos, indígenas e alunos vindos de escolas públicas. Outra ação afirmativa foi a institucionalização da Lei nº 11.096/2005, pela qual o Governo Federal criou o Programa Universidade para Todos (Prouni), que concede bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, afrodescendentes e indígenas (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2009).

Podemos inferir que o Movimento Negro é a luta dos afrodescendentes para resolver os problemas da sociedade em que vivem – já que estão envoltos por preconceitos e discriminações raciais que os marginalizam nos meios social, profissional, educacional, político e

² Em 9 de novembro de 2001, o estado do Rio de Janeiro criou a Lei Estadual nº 3.708, que instituiu cotas no acesso às universidades públicas do estado. Essa lei foi inspiradora, considerando que a partir daí desencadeou-se o processo de criação de cotas nos demais estados. (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2009).

cultural. As entidades a que tinham acesso eram de cunho assistencialista, recreativo e/ou cultural, conseguindo agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se falava na época.

No intuito de minimizar os efeitos do racismo na escola e na sociedade, o governo instituiu a já citada Lei Federal nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Tal obrigatoriedade se estende para os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Do mesmo modo, incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Portanto, essa lei representou um grande avanço na busca pela valorização e (re)conhecimento dos vários grupos étnicos brasileiros, sendo resultado das lutas dos Movimentos Negros no Brasil, bem como de todos(as) que aspiram a uma sociedade mais justa e igualitária.

Logo em 2004, instituiu-se a Resolução CP/CNE nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse ensino tem por objetivo o “[...] reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas” (BRASIL, 2004, p. 1).

Diante dessas considerações, evidencia-se que atualmente a questão racial não se limita ao Movimento Negro e aos estudos de pesquisadores do tema, mas também à escola, conforme dispõem as Diretrizes Curriculares:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (BRASIL, 2004, p. 9).

Portanto, a escola é um espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra, por isso mesmo é convocada a pro-

tagonizar, junto à Militância e a pesquisadores do tema, a luta contra o preconceito e a defesa de uma sociedade intercultural, capaz de mobilizar o diálogo entre as diferentes culturas no Brasil. Cabe ressaltar, portanto, que não se trata de mudar um foco etnocêntrico de origem europeia por um africano, mas de expandir o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2004).

É importante frisar que essas políticas têm por finalidade o direito dos negros, ou melhor, das diferentes etnias aqui existentes, de modo que seus indivíduos possam se reconhecer na cultura nacional, expressar suas concepções de mundo, manifestar-se com autonomia de pensamento individual e coletivo. Podemos dizer que são políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização de ações afirmativas.

Algumas considerações sobre o marco legal que norteia a educação para as relações étnico-raciais

As discussões que apontam para uma educação mais pluralista e que discuta e respeite a diversidade humana em todas as suas dimensões tiveram origem a partir de 1996, com a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu artigo 26, § 4º, afirma que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. No entanto, não torna obrigatória a inclusão dessas temáticas no currículo da educação básica, pois ainda era preciso aprovar outras leis que selassem um compromisso com as escolas e que de fato as obrigasse a cumprir o que a lei determina.

Nos anos de 1997 e 1998, o Ministério da Educação criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), oferecendo às escolas e aos(as) professores(as) guia que permite trabalhar, além dos conteúdos das disciplinas básicas, os temas transversais (pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, meio ambiente, ética e cidadania). A pluralidade cultural se apresenta como uma forma de os(as) professores(as) abordarem em sala de aula temas relativos

aos vários grupos étnicos que formam o Brasil. Seguindo essa linha de raciocínio, o estudo da pluralidade cultural propõe que:

[...] uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (BRASIL, 1997, p. 16).

Podemos perceber que os PCN abrem um leque importante de possibilidades para essa discussão, além de definir o que é “pluralidade cultural”, que é a característica fundamental de nosso país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um marco na história da educação brasileira, pois permitem aos(as) professores(as) e aos(as) alunos(as) adentrarem em temas que até então não tinham destaque nos debates em sala de aula.

Em 2003, como inicialmente foi citado, foi criada a Lei nº 10.639, que altera a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Essa lei estabelece que as escolas devem incluir essa temática em seu currículo, o que representa, portanto, uma vitória para a educação nacional.

Em 2004, a Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, constituindo, assim, os passos iniciais com vistas a nortear a escola nos estudos e valorização dos povos negros. Dessa forma, entendemos a educação para as relações étnico-sociais como um dos caminhos para construirmos uma sociedade mais justa, que respeite a diversidade étnica e pluricultural que compõe o Brasil.

Objetivando a introdução não só da cultura africana e afro-brasileira, foi criada a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Esta modificou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2011).

Com base na legislação acima citada, a educação escolar hoje deve primar por uma prática pedagógica que fortaleça a “diversidade étnica”, aqui compreendida como a convivência interativa de diferentes povos ou a população que forma um país, cuja classificação se dá por seus costumes e tradições.

O Brasil é composto por diferentes povos. Por volta do ano de 1500, quando chegaram os europeus, havia indígenas espalhados por todo o território. Com a chegada dos portugueses, no século XVI, foram trazidos os povos africanos. Assim, pode-se dizer que a população brasileira se originou do encontro desses três grupos (NEVES, 2014). Outros povos, como os chineses, os italianos, os alemães e os japoneses, começaram a chegar durante o século XIX, dando também importantes contribuições para tornar nosso país um lugar muito rico culturalmente. No entanto, diferentemente dos africanos e seus descendentes, esses povos são bem vistos no Brasil, como parte integrante de nossa sociedade.

Em um país como o nosso, que viveu quase três séculos de escravidão, sobretudo dos povos africanos, precisa investir em educação, pois somente dessa maneira podemos mudar a visão errônea e de desvalorização dos grupos étnicos que formam o Brasil. As escolas, as organizações não governamentais, as igrejas, as famílias, etc. são responsáveis diretas por esse reconhecimento e difusão dessa cultura, que, ao longo dos séculos, foi subjugada e submetida aos padrões culturais vigentes.

Acreditamos que o respeito à diferença deve começar pela família, seguida pela educação infantil, e assim sucessivamente. Para tanto, a educação para o respeito à diversidade passa pela qualificação de professores, por serem eles os responsáveis pelo ensino, informação e formação das gerações futuras.

A escola então é uma das principais “armas” na luta em prol da minimização do racismo e do preconceito vistos nas ações e atitudes de dominação, negação, violência física ou simbólica por parte das pessoas preconceituosas. Tais atitudes objetivam unicamente a desvalorização e humilhação daqueles(as) que são vitimados(as). Nesse aspecto, o preconceito e a discriminação racial resultam em violência e marginalização, em que os(as) agressores(as) se baseiam na cor, raça e etnia para manifestarem tais práticas.

Nessa perspectiva, partimos da premissa de que, na condição de sujeitos sociais, estamos envolvidos em relações étnico-raciais. À medida que compreendemos que o diálogo e o conhecimento em relação ao(à) outro(a) são essenciais para a construção do respeito, tornamo-nos mais propensos a desenvolver mecanismos que nos permitam viver e conviver com as diferenças.

O racismo e o preconceito racial, em sua face mais bruta, têm sido uma barreira para a permanência de muitas crianças, jovens e adultos na escola, bem como um empecilho no mercado de trabalho. Nesse sentido, a superação do racismo é a chave para se entender a reprodução da pobreza e superar as desigualdades sociais no Brasil (CICONELLO, 2008).

A própria legislação determina a introdução do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, porém isso requer uma reforma no currículo escolar, pois ele ainda reflete os valores de uma cultura dominante. Conforme Sacristán (2000, p. 17): “[...] o currículo escolar reflete o conflito entre interesse dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos [...]. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo”. Nesse sentido, o currículo está implicado em relações de poder, transmitindo visões e produzindo identidades individuais e sociais, ou seja, o currículo não é neutro, tampouco centrado na criticidade (MOREIRA; SILVA, 2011).

A concepção crítica do currículo e da prática pedagógica requer políticas educacionais voltadas para a formação contínua de professores(as), que enfatize as características culturais, políticas, sociais e religiosas de nosso país, ou seja, uma formação aberta e acolhedora

às diferenças: “Porque não existe prática pedagógica completamente desvinculada da cultura” (CANDAUI, 2010, p. 67). Nesse sentido, a qualificação docente em educação para diversidade racial exige uma reflexão sobre sua prática em sala e o autorreconhecimento do docente como agente direto na promoção da diversidade cultural.

Reflexões acerca da visão dos(as) alunos(as) em relação à educação para relações étnico-raciais

Ao proceder a esta pesquisa, tomamos como amostragem 28 discentes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de ensino fundamental em Bananeiras/PB, com os quais aplicamos um questionário com perguntas relacionadas à questão das relações étnico-raciais na escola.

Buscamos nas respostas esclarecimentos sobre a existência dos conhecimentos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como o tratamento destinado à questão étnico-racial nas escolas pelos sujeitos já mencionados.

De início, indagamos aos(as) alunos(as) do 9º ano do ensino fundamental sobre os conhecimentos prévios que eles(elas) tinham da África. Do total de estudantes, 21 responderam que a África é um “País pobre onde tem muitas doenças e gente negra, fome, miséria e falta de moradia, com um grande número de animais selvagens”; quatro alegaram não saber nada sobre a África ou não souberam responder à pergunta; dois responderam que a África é um continente asiático; um disse que a África é lugar de onde “saíram” os escravos do período colonial brasileiro³ (Colaboradores(ras) da pesquisa, alunos(as) do ensino fundamental, 2014).

Nas respostas fornecidas pela maioria dos(as) discentes questionados, percebemos a prevalência de imagens negativas e equivocadas sobre o continente africano. Os equívocos são perceptíveis quando os(as) educandos(as) se referem à África como um país e um continente pobre onde só tem pessoas negras. Isso dito como se essa

³ Informações colhidas no ano de 2014.

fosse a condição natural dos países africanos. No entanto, sabemos que os problemas socioeconômicos existentes no continente africano são resultantes do longo período de exploração e dominação dos africanos pelos europeus durante o desenvolvimento comercial capitalista do século XV.

Foi nesse contexto de exploração do sistema capitalista europeu no continente africano que a visão eurocêntrica foi se constituindo como centro do mundo, enquanto a África passava a ser vista como um lugar à margem, em que prevalece a concepção de que:

[...] a Europa é a parte do mundo do espírito, do espírito unido em si mesmo, e que tem se dedicado à realização e conexão infinita da cultura. [...] a Ásia é o país dos contrastes [...], um dos lados do contraste é a moralidade, o ser racional universal [...], o outro lado é a oposição espiritual, o egoísmo, o ilimitado dos apetites e a desmedida extensão da liberdade [...]. (HEGEL, 1928, p. 187 apud HERNANDEZ, 2005, p. 20).

Diante dessa afirmação, percebemos a concepção histórica que se tem sobre a África, considerando que grande parte das escolas brasileiras ainda não trabalham na perspectiva das relações étnicas, portanto os conhecimentos sobre a África pré-colonial ainda são desconhecidos pelos(as) alunos(as). Isso acaba perpetuando em nossa sociedade uma visão errônea que influencia o imaginário das novas gerações, o que poderá se refletir, de forma negativa, nas relações com pessoas originárias de outras etnias.

Nesse sentido, Chagas (2008, p. 36) afirma que, “[...] à medida que não se faz referência a esse continente antes do contato com os europeus, período em que a diversidade física, étnica e a riqueza prevaleceram”, essas representações tendem a se perpetuar.

Não podemos esquecer que os meios de comunicação, em especial a televisão, também são grandes difusores das representações negativas das pessoas negras. Por esse motivo, não seria equívoco de nossa parte afirmar que essas caricaturas foram obtidas e assimiladas pelos alunos fora do espaço escolar, precisamente através dos veículos de comunicação, que, na maioria, reduzem a África a um lugar de pessoas negras, associando-as aos fatores fome, guerras e

doenças, além de vincularem a África à imagem de um continente sem cultura, história e/ou belezas. Desse modo, o povo africano é colocado na condição de um povo inferior, detentor de uma subcultura em relação à Europa. Isso gera uma inferiorização do continente africano ante o restante do mundo, com o objetivo de justificar a exploração à qual os povos africanos foram submetidos.

Por isso a necessidade da introdução no currículo escolar da educação básica do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, para que, ao longo desse processo de conhecimento, essas visões pejorativas e acríicas sejam problematizadas e desconstruídas. Para tanto, faz-se necessário que a escola comece a trabalhar em sala de aula a ideia de uma “África africanizada”, ou seja, a partir do olhar dos africanos, partindo de um ponto de vista que adeque e proporcione condições imperativas à compreensão da história da África como um continente civilizado, que em muito contribuiu com os avanços da humanidade, bem como com o crescimento de nosso país.

Questionamos os alunos do ensino fundamental participantes da pesquisa a respeito de como eles se identificavam em relação à cor de sua pele, ou raça. Do total de 28 alunos, dez se declararam pardos; dez se autodenominaram brancos; cinco se disseram morenos; um se denominou amarelo; e apenas um declarou ser preto/negro. Percebemos pelas respostas que a maioria dos discentes questionados se autodenominou como sendo de cor branca e parda; enquanto uma pequena minoria se autoafirmou como sendo de cor amarela, com apenas uma pessoa assumindo ser negra. Diante disso, presumimos haver aí uma negação do pertencimento étnico, pois, durante o período em que estivemos na escola realizando a pesquisa, percebemos a existência de um número maior do que aqueles que apareceram nos dados coletados.

Isso evidencia o quanto as imagens negativas atribuídas às pessoas negras colaboram para a sua própria negação, pois suas raízes culturais foram/são negadas pela sociedade na qual eles(as) estão inseridos(as), originando a negação da própria identidade, grupo étnico ou etnia a que pertencem, o que é até compreensível, pois são reproduzidas visões preconceituosas que associam a cor negra

a características negativas. Por isso que há um grande número de pessoas negras que não se afirmam como tal. Isso acontece não pela existência de preconceito de si mesmos, mas sim por não se identificarem com os rótulos e estereótipos criados para inferiorizar, desclassificar e denegrir a cor negra, bem como sua condição humana. Nesse sentido:

A invisibilidade e recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p. 22).

A rejeição das culturas, valores e costumes da etnia negra e a valorização da cultura branca resultam de uma educação etnocêntrica racista introjetada de forma avassaladora no imaginário dos discentes brasileiros por intermédio dos meios de comunicação da própria escola. Desse modo:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas [...]. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Evidentemente os conteúdos que enfocam a África em seu contexto pré-colonial e atual são fundamentais e urgentes para despertar a valorização, respeito e reconhecimento da diversidade étnica que compõe o povo brasileiro.

Diante das respostas dos discentes, é perceptível a forte presença de sujeitos que se consideram pardos e poucos que se assumem

como negros. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 os brasileiros que se declararam pretos e pardos passaram de 75,8 milhões para 96,7 milhões – um aumento de 27,6% (IBGE, 2014). Esse crescimento deve-se aos movimentos e ações de afirmação da população negra. Corroborando essa discussão, Manolo Florentino (2014, s.p.), professor historiador do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, com especialidade em escravidão no Brasil, ressalta em entrevista ao site “mineiros.com” que:

Quando você é pardo, pode circular em qualquer cor, dependendo do seu objetivo. As políticas de ação afirmativa levaram muitas pessoas que podiam eventualmente se declarar brancas a se declarar pardas ou negras [...]. O maior número de pessoas que se assumem como negras ou pardas em função das políticas afirmativas aponta para o arrefecimento do próprio racismo.

Os Movimentos Negros em prol do reconhecimento e valorização da cultura, grupos étnicos e etnias africanas e afro-brasileiras esclarecem que talvez seja esse um dos motivos que têm contribuído para uma maior aceitação da cor negra e para o sentimento de pertencimento étnico. Não é segredo para ninguém que essa não aceitação advém da marginalização e segregação sofrida ao longo das experiências vividas.

Mediante a indagação “O Brasil é um país livre de discriminação racial e/ou sociocultural?”, 22 discentes responderam que “não”; quatro não tinham opinião formada; e dois responderam que “sim”.

As respostas indicam que a maioria acredita na existência de discriminação racial em nosso país, e uma das consequências disso são as barreiras sociais que acabam penalizando as populações negras no decorrer de suas trajetórias, bem como no andamento de sua vida escolar e social.

A existência de obstáculos socioeconômicos e culturais contraria a ideia que se tem de que em nosso país há uma igualdade e oportunidade de trabalho e educação para todos e todas, o que é

defendido pelo “mito da democracia racial” (MUNANGA, 2005). Todavia, em face da necessidade de desconstrução dessa ideologia, é preciso que a educação se posicione contra todo e qualquer tipo de discriminação e preconceito.

Para tanto, é importante trazer para sala de aula o que preconizam as políticas de “ação afirmativa”, ou seja, discussões que deem mais visibilidade à história das minorias. Isso é recente e ainda caminha a passos curtos. De forma tímida, a escola vem se preparando para receber os chamados “diferentes”. Em geral:

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por ‘mitos’ que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta ‘democracia racial’. (BRASIL, 1997, p. 7).

Cabe aqui fazer uma distinção entre preconceito e discriminação. De antemão, devemos entender que discriminação e preconceito racial são coisas diferentes. O “preconceito” é um sentimento, produto do condicionamento cultural e quase sempre incorrigível, porque não se mudam sentimentos através de leis. Já a “discriminação” diz respeito ao preconceito em si, fruto da discriminação, determinando atitudes, políticas, oportunidades, direitos e o convívio social e econômico (CICONELLO, 2008). Por assim dizer, justifica-se a necessidade de inserção da temática no currículo da educação básica brasileira. Assim, a educação formal e informal é importante para amenizar os problemas causados por tais ações, uma vez que a discriminação, o preconceito e o racismo estão presentes em todos os setores de nossa sociedade, em especial na educação.

Quadro demonstrativo 1 – Pergunta: O que caracteriza uma pessoa racista e preconceituosa?

Aluno(as)	Respostas
Aluno(a) E	É uma pessoa que não aceita a cor das outras pessoas e não tem caráter.
Aluno(a) F	As pessoas têm muito preconceito com as cor das pessoas <i>africana</i> [...].
Aluno(a) G	Uma pessoa que se sente diferente das outras pessoas e se acha melhor do que elas.
Aluno(a) H	Uma pessoa sem educação, uma pessoa que não respeita.

Fonte: Colaboradores(as) da pesquisa, alunos(as) do ensino fundamental (2014).

Diante das respostas dos alunos, podemos perceber que existe uma incompreensão sobre a diversidade étnica como constituinte da vida humana, o que pode gerar atitudes preconceituosas e racistas com relação ao outro, por considerá-lo como fora dos padrões compreendidos como “normais”. Essa constatação implica a necessidade da reeducação da linguagem, do comportamento, ou seja, uma educação para as relações étnico-raciais positivas, de modo que os(as) homens e mulheres que formam essa sociedade compreendam a diversidade como um bem imaterial, e não como algo nocivo, pois as diferenças estão presentes em todas as relações e convivências.

A discussão dessa temática em sala de aula possibilitará a compreensão do outro e também de nós mesmos, como afirma Candau (2010, p. 31, grifo da autora): “Os *outros*, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles”.

Sobre a pergunta “Você se caracteriza como sendo uma pessoa racista?”, obtivemos uma resposta unânime: todos os 28 discentes responderam que “não”. Ora, compreendemos que são poucas as pessoas que se aceitam, que assumem que têm algum tipo de preconceito, sobretudo o racial, porque, para a grande maioria, o preconceito, seja de qual tipo for, está diretamente ligado à ignorância, porém sabemos que o preconceito é algo construído culturalmente, entendendo que:

[...] o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros. Esta maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro. (MUNANGA, 2005, p. 18).

O preconceito racial, como produto cultural, deve ser trabalhado, discutido, e a educação para as relações étnico-raciais é um dos caminhos que podem contribuir para a desconstrução dessa visão errônea. Em face dessa visão errônea, existe uma espécie de negação de sujeitos preconceituosos como se houvesse uma necessidade de esconder ou maquiagem o preconceito. Porém, ele existe e está enraizado na sociedade, e nós, como parte dessa sociedade, estamos propensos a cometer algum ato preconceituoso.

Por acreditarmos que o primeiro passo é a aceitação, defendemos que essa discussão chegue o mais rápido possível na sala de aula. A introdução dessa temática pode possibilitar aos alunos e professores uma formação pautada no conhecimento e respeito à diversidade, bem como aos demais sujeitos envolvidos nesse processo, como explica Candau (2010, p. 29): “[...] ninguém se considera agente ativo de atitudes e comportamentos discriminatórios e racistas”. Daí vem a necessidade de trabalhar a educação étnica, visto que essa forma de trabalho leva os sujeitos do processo a entenderem as razões que levam os indivíduos a praticarem ações racistas estabelecidas em sala de aula, bem como no cotidiano; ao mesmo tempo, pode fazer surgir ações e metodologias pedagógicas que podem ajudar no combate às desigualdades sociais e étnico-raciais na escola. Sobre essa temática, os Parâmetros Curriculares Nacionais expressam que:

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro

lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (BRASIL, 1997, p. 8).

Mais uma vez, percebemos a importância que a escola tem na busca pela superação e combate às práticas discriminatórias, bem como às ações preconceituosas. Reiteramos aqui a relevância de se ensinar relações étnico-raciais não visando apenas compreender um segmento significativo da população, mas no intuito de promover a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Ao perguntarmos: “[...] O desrespeito à diversidade humana deve ser um problema discutido na escola/educação?”, 23 participantes responderam que “sim” e cinco assinalaram que “não”. Mediante as respostas apresentadas pelos sujeitos entrevistados, podemos inferir que a cada dia se torna mais indispensável a discussão da temática voltada para as diversidades existentes em nossa sociedade.

Compreendemos que grande parte desse processo discriminatório, racista e preconceituoso se dá pelo desconhecimento e distorção da importância da cultura africana e afro-brasileira para a formação de nossa sociedade. Esse desconhecimento se reflete na estrutura social, que tradicionalmente atribui papel de subordinação aos negros. Segundo Hasenbalg (1987, p. 114): “[...] a ‘raça’ e o ‘racismo’ acabam funcionando como um dos elementos importantes para o preenchimento de posições na estrutura de classes”.

Quadro demonstrativo 2 – Pergunta: Você já se sentiu vítima de algum tipo de preconceito ou de discriminação étnico-racial? Onde?

Aluno(as)	Respostas
Aluno(a) I	Sim. No <i>shopping</i> .
Aluno(a) J	Sim. No grupo de amigos.
Aluno(a) K	Sim. No cinema.
Aluno(a) L	Sim, no ambiente de estudo.

Fonte: Colaboradores(as) da pesquisa, alunos(as) do ensino fundamental (2014).

Esses relatos nos mostram que as atitudes e práticas preconceituosas se fazem presentes nas relações humanas e nos espaços sociais. A forma como está organizada a escola, espaço privilegiado onde se encontra uma enorme variedade cultural, étnica e socioeconômica, inviabiliza que as diferenças presentes no cotidiano escolar sejam respeitadas e valorizadas como diversidades.

Desse modo, a própria escola, embora tenha a função de promover a tolerância, a igualdade e o respeito às diferenças, muitas vezes acaba perpetuando esses comportamentos discriminatórios, racistas e preconceituosos. Há de se considerar que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural, é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender à sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES, 2005, p. 146).

Nessa linha de raciocínio, percebemos que as práticas de discriminação presentes no espaço escolar contribuem para a exclusão dos negros da escola e da vida social, muito embora essas atitudes não se deem apenas na escola, mas sim em todos os setores da sociedade.

Destacamos aqui que não é nosso objetivo transformá-la em uma vilã ou desconsiderar seu papel de agente de promoção de novos conhecimentos imprescindíveis ao exercício de cidadania consciente, visto que sua função é capacitar o aluno para ser atuante e transformador de sua realidade social.

Os discentes do ensino fundamental também foram questionados sobre a capacidade de a escola contribuir para diminuir o preconceito racial. A respeito dessa pergunta, todos os 28 responderam que “sim”. Isso significa que, para os estudantes, a escola pode colaborar na construção da diversidade racial e no combate à superação do preconceito racial, assim: “[...] logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica” (ARROYO, 2010, p. 113).

A efetivação e a introdução dessa temática no currículo da educação básica exigem o empenho de todos os envolvidos com a educação, em especial os professores, sobretudo quando se trata da formação na perspectiva de que haja mais sensibilidade na prática docente, no sentido de se verem integrados nesse processo e como parte dessa mesma sociedade opressora e excludente.

Considerações finais

Os estudos sobre as relações étnico-raciais, incluindo a realização da pesquisa e análises relativas a essa temática, mostraram que trabalhar na prática pedagógica exige, além da formação docente, um compromisso pessoal e coletivo de todos(as) que fazem parte da instituição escolar, que muitas vezes é passiva em relação a situações racistas e ainda reproduz atitudes preconceituosas. A escola deve contribuir com ações e práticas pedagógicas que diminuam as atitudes racistas, por exemplo: trazendo para sala de aula a litera-

tura africana para que os(as) alunos(as) conheçam vários costumes, culturas e vivências. Por isso é tão importante que a educação para as relações étnico-raciais seja trabalhada de modo interdisciplinar, sobretudo nas disciplinas de História, Artes, Português e Literatura. Essa prática pedagógica reforça a luta pela minimização do racismo e discriminação, bem como de todos os tipos de preconceitos existentes na sociedade e, por consequência, na escola. Do mesmo modo, combate o silenciamento das pessoas adeptas das práticas discriminatórias e preconceituosas no âmbito escolar.

A introdução da “Educação para Relações Étnico-Raciais” nos convida a pensar os(as) negros(as) como sujeitos dignos de respeito e valorização como pessoas. Essa valorização passa pela construção do projeto pedagógico da escola, do currículo escolar, da formação continuada dos docentes e da efetivação das políticas públicas e educacionais que legalizam essa temática dentro das escolas. Isso significa transformar o currículo numa ferramenta de conhecimento pautado na história dos povos brasileiros, numa perspectiva intercultural, pois não se trata de mudar um foco etnocêntrico de origem europeia por um africano, mas de expandir o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

Todavia, entendemos que a simples introdução desse tema e a reformulação do currículo escolar não são medidas suficientes para que se efetive o que preconiza a Lei nº 10.639/2003, é preciso que todos(as) que atuam na educação formal e não formal estejam de mãos dadas na luta por igualdade racial e na minimização das atitudes e práticas racistas e preconceituosas.

Referências

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2005. p. 79-92.

BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. *Racismo, preconceito e intolerância*. 7. ed. São Paulo: Atual, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de maio de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Nacional da União*, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHAGAS, W. F. Cultura afro-brasileira na escola: a obrigatoriedade da lei e o compromisso político. In: SANTOS NETO, M. G. (Org.). *História ensinada: linguagens e abordagens para a sala de aula*. João Pessoa: Idéia, 2008. p. 159-179.

CICONELLO, A. O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. In: GREEN, D. (Org.). *From Poverty to Power: how Active Citizens and Effective States can Change the World*. Londres: Oxfam International, 2008.

FLORENTINO, M. *Mais pessoas se declaram pretos ou pardos para terem acesso a educação e emprego no Brasil*. Entrevistado por Luciana Nunes Leal (2011). O Estado de São Paulo. 2011. Disponível em: <<http://mineiros.com>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2005. p. 143-154.

HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 24-29, 1987.

HERNANDEZ, L. L. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2014.

LIMA, S. M. F. Cultura e memória de populações quilombolas: breve estudo sobre as comunidades remanescentes de quilombo Lagoa de Pedra e Kalunga Mimoso em Arraias (TO). In: NASCIMENTO, C. G. (Org.). *Versos e reversos da educação: das políticas às pedagogias alternativas*. Goiânia: PUC, 2010. p. 129-156.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, K. Introdução. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2005. p. 15-20.

NEVES, C. C. *Ser protagonista*. São Paulo: SM, 2014.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

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

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. *Diário Estadual do Rio de Janeiro*, RJ, 12 nov. 2001.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2005. p. 21-38.

SILVA, A. R. S.; SILVA, R. S. A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. *Revista da Faeeba*, Salvador, v. 14, n. 24, p. 193-204, 2005.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2005. p. 65-78.

TRAPP, R. P. *Movimento negro e políticas educacionais no Brasil contemporâneo (1978-2010)*. Santa Cruz do Sul: Unisc 2011.

O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Paula Mendes Silva

Introdução

O presente artigo tem como objeto de estudo o curso de especialização do Programa de Integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O curso de especialização do Proeja é ofertado aos professores e gestores que atuam no setor público com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste trabalho, temos como objetivo analisar o curso implantado na cidade de Sousa, na Paraíba, pelo Instituto Federal da Paraíba, no ano de 2008.

O interesse em pesquisar a especialização no município de Sousa emergiu a partir de minha experiência acadêmica como aluna do curso no período de setembro de 2007 a dezembro de 2008. Nesse período, pude perceber a importância da formação específica para educadores de EJA em virtude de estar atuando com a educação de jovens e adultos junto à coordenação pedagógica do Serviço Social da Indústria (Sesi) no programa Por um Brasil Alfabetizado¹.

O nosso olhar direcionado ao curso de especialização partiu de minha curiosidade discente, numa postura de observadora daquela oferta de pós-graduação, “[...] marcada pela subjetividade caracterizada por relações simbólicas e subjetivas enunciadoras de uma nova identidade” (PRESTES, 2008, p. 1).

¹ O programa Por um Brasil Alfabetizado é um nome adaptado pelo Sesi do programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal, que teve início em 2003. “Voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, o programa é uma porta de acesso à cidadania e ao despertar do interesse pela elevação da escolaridade” (BRASIL, 2010).

Considerando que nossa identidade vai sendo modificada a partir das interações sociais que fazemos, o convívio com educadores e gestores de EJA possibilitou a ampliação do acesso a conhecimentos diversificados, tanto no âmbito da educação profissional quanto no da educação de jovens e adultos, sobretudo “[...] na dimensão das sociabilidades e dos afetos propiciados pela convivência com o grupo” (PRESTES, 2008, p. 1).

Na convivência com gestores e professores de EJA, experiências significativas foram trocadas, por meio das quais se constatou a ausência de formação para essa modalidade de ensino entre os alunos que frequentavam o curso de especialização. Os alunos graduados em Pedagogia, nos últimos cinco anos, tinham tido a oportunidade de cursar o componente curricular “Educação de jovens e adultos”. Porém, havia os que possuíam outras graduações e que não foram contemplados com esse componente.

O olhar voltado ao curso de especialização Proeja trouxe a reflexão sobre uma ressignificação da educação de jovens e adultos no contexto do sistema educacional brasileiro, uma vez que essa oferta de formação para professores de EJA surgiu como um campo educativo, político e pedagógico inédito até o ano de 2008.

O edital de convocação para inscrição no curso de especialização do Proeja em Sousa, no ano de 2007, sinalizava uma esperança e uma novidade há muito aguardada, pois as pós-graduações, em nível de especialização, oferecidas naquele município nunca contemplaram a EJA.

Sabemos que inúmeros problemas são sinalizados no que tange à formação de professores do ensino fundamental e médio. As licenciaturas, por vezes, são negligentes em questões ligadas à didática e às metodologias. Quando se trata da EJA, esse problema é mais intenso, uma vez que a falta de formação específica para essa modalidade de ensino é praticamente inexistente nas licenciaturas, sobretudo em Pedagogia.

Nas formações iniciais dos professores, a educação de jovens e adultos não tem sido ofertada como componente curricular ou habilitação, acarretando a escassez de pesquisas nessa área. Abrantes

(1991), Cruz (1994), Haddad (2005), Piconez (1995) e Soares (2006) estão entre os autores que comprovam a ausência dessa oferta.

Sobretudo nos cursos de formação de professores, a formação de docentes em EJA no Brasil se constitui como uma realidade escassa. De acordo com Machado (2010), 82% dos professores do primeiro segmento com graduação não possuem a formação específica. Além disso, pouquíssimas universidades e licenciaturas oferecem a habilitação de educadores para a modalidade. Em 2005, existiam 1.698 cursos de Pedagogia em 612 instituições de ensino superior no Brasil, no entanto apenas 15 dessas instituições (2,45%) ofereciam a habilitação em EJA em 27 cursos (1,59%) (SOARES, 2006).

São mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade de EJA, ensino fundamental, nos sistemas municipais e estaduais. Desses, a grande maioria nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem. Apesar da magnitude do desafio, a educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades, seja no ensino – habilitações específicas em EJA –, seja na pesquisa – representa uma porcentagem ínfima até mesmo da pesquisa desenvolvida no campo geral da educação –, seja na extensão – o campo por onde a EJA historicamente entrou no portal da universidade. (HENRIQUES; DEFOURNY, 2006, p. 8).

Para Machado (2010), até mesmo os educadores que já passaram por algum componente curricular, formação continuada, dissertações ou teses voltadas à EJA não se sentem preparados para assumir a docência, o que causa a infantilização das metodologias. Para Ribeiro (1999, p. 185): “[...] a falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino [...] [resulta] numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes”.

É notória a importância da qualificação de professores em EJA, no sentido de que esta venha reconhecer e valorizar a especificidade dessa modalidade de ensino, desmistificando o ideário ainda existente, tanto nos educadores quanto nos educandos, de assistencialismo e infantilização da EJA.

À classe popular analfabeta de nosso país sempre foi dada uma condição de educação assistencialista, filantrópica. No que tange aos educadores, nos programas que atuamos e nas escolas de EJA, não tínhamos percebido investimento no aspecto da formação de professores para essa modalidade, acabando por existir, nas salas de aula, as mesmas metodologias existentes em outros níveis escolares, sustentando representações que infantilizam os alunos jovens e adultos. Por isso, o curso de especialização do Proeja, para nós, representava uma mudança no sentido de que a EJA tomava novos rumos.

Construindo os traços metodológicos

A pesquisa consistiu em um estudo de caso, pois analisou um curso específico de formação de educadores de EJA realizado através do Proeja. De acordo com Merriam (1988, p. 9), o estudo de caso pode ser definido como “[...] o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social”.

As informações que deram suporte para a análise do referido curso de especialização foram obtidas através da diversidade de fontes de pesquisa: a entrevista, a análise de documentos e o registro de conversas informais. A diversidade de fontes de pesquisa é uma característica do estudo de caso, que tem como objetivo: “[...] promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Para a concretização da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o coordenador-geral do curso de especialização do Proeja na Paraíba à época, Edson Brito Guedes. Sobre essa técnica, Mello (2005, p. 53) a define como “[...] uma conversa interessante, orientada para fins de pesquisa”, que contém “perguntas-chave ou tópicos previamente apontados, mas com margem para novas questões, funcionando como um roteiro básico e comum a toda equipe”.

Além da entrevista, foi aplicado um questionário a um universo de 20 alunos egressos da turma de especialização Proeja buscando identificar os motivos que os levaram a realizar esse curso.

A análise de fontes, a exemplo dos documentos não oficiais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), proporcionou o levantamento de dados quantitativos do curso, tais como: o número de alunos submetidos às seleções, os aprovados, os evadidos, os que concluíram o curso com êxito, o número de professores ministrantes, suas características profissionais e outros dados que se fizeram necessários para compor um quadro de atendimento realizado.

Após a elaboração dos procedimentos metodológicos, recorreu-se à revisão bibliográfica. Para tanto, a leitura de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de artigos científicos, especificamente dos Grupos de Trabalho nº 9 (Trabalho e Educação) e nº 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), foi constante e ajudou a entender a consolidação das políticas públicas que propiciaram a integração das modalidades EJA e Educação Profissional.

Embora o estudo sobre o curso de especialização do Proeja seja um tema de pesquisas recentes, as dissertações e teses encontradas relatavam experiências vivenciadas por alunos egressos desses cursos em diversos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica do país em que foram implantados ou em cursos técnicos de nível médio e cursos de especialização do Proeja.

Educação e trabalho: perspectivas do Proeja

A discussão em torno da relação educação e trabalho é um tema tratado, de acordo com Kuenzer (1997), desde os clássicos da economia política, tanto burguesa quanto marxista. No século XX, essa discussão “[...] aparece na literatura acadêmica e sindical como objeto de importantes estudos e decisões políticas” (PRESTES; VÉRAS, 2009, p. 2).

No Brasil, essa discussão toma corpo sobretudo na década de 1960, com as intensas mobilizações da maioria da população, que buscava participação política e econômica na vida social do país.

A relação entre educação e trabalho é um tema que, embora tratado desde o século passado pelos clássicos da economia política, tanto burguesa quanto marxista, ressurge no Brasil com todo vigor na pauta das discussões dos políticos, intelectuais, dirigentes e trabalhadores ao final dos anos 60, a partir da intensificação das pressões da maioria da população por maior participação política e econômica. (KUENZER, 1997, p. 2).

Caracterizada por um período de busca pela abertura à democracia no início da década de 1980, a questão da educação e sua articulação com as relações sociais são novamente recolocadas no sentido de buscar possibilidades de contribuição para a construção do projeto hegemônico da classe trabalhadora.

As produções publicadas foram relevantes para a construção da identidade da área/relação Educação e Trabalho, à medida que propiciaram caminhos para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, ao situarem a questão dessa dentro das relações sociais geradas pelo modo de produção capitalista.

No século XX, significativos avanços aconteceram, sobretudo na década de 90, no que diz respeito às propostas que privilegiavam o trabalho como princípio educativo, ou seja, a compreensão acerca de onde e como ocorre a educação para o trabalho.

Entre essas propostas, destaca-se, no contexto do século XX, a tentativa de articulação do ensino voltado tanto para a escolarização quanto para a profissionalização, através do Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Neste trabalho, a compreensão da relação entre educação e trabalho no Brasil na década de 1990 se faz pela representatividade entre educação profissional e educação básica, a primeira em caráter técnico, voltada para o desenvolvimento das técnicas de produção, e a segunda em caráter de formação geral, voltada para o trabalho intelectual.

Nesse sentido, o Proeja surgiu com a pretensão de integrar a educação básica com a educação profissional; o desafio se torna mais forte quando acolhe a modalidade de educação de jovens e adultos para realizar essa integração.

O Proeja no Decreto nº 5.478/05: a conquista do direito à integração entre educação profissional e educação de jovens e adultos

O Decreto nº 5.478/04 propõe a integração entre a educação profissional e o ensino médio na educação de jovens e adultos. Um dos principais motivos para a EJA fazer parte da integração deveu-se às novas configurações pelas quais vinha passando, caracterizadas por avanços significativos que possibilitaram uma nova compreensão dessa modalidade de ensino como espaço formador.

Entre os avanços, alguns podem ser destacados e considerados, como os ganhos políticos: no âmbito da sociedade civil, as discussões nos fóruns de EJA e o Grupo de Trabalho nº 18 da Anped são exemplos que possibilitam a troca de experiências e o aprofundamento de conhecimentos sobre essa modalidade de ensino. Para Soares (2006, p. 283): “[...] os fóruns alimentam os encontros nacionais, e estes produzem subsídios e deliberam formulações políticas importantes para os rumos da EJA no Brasil [...]”.

No âmbito estadual, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, em 2000, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), em 2004, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006, são ganhos políticos que deram maior visibilidade a essa modalidade de ensino, que passou a ser de responsabilidade do Estado, assumindo caráter de política pública.

Há ainda que se considerar, em âmbito internacional, a importância do papel exercido pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) desde a década de 1949, época em que o problema do conhecimento e da educação passou a ser preo-

cupação em âmbito internacional, sobretudo na V Confinteia, em que o mundo se reuniu para discutir a problemática da EJA como educação ao longo da vida, quando cada país-membro se comprometeu a adotar como bandeira de luta a pauta pela reconfiguração dessa modalidade de ensino.

A realização da V Confinteia teve um significado importante para o campo da EJA e produziu um forte impacto na organização da área no Brasil. [...] a V Confinteia desencadeou um processo de mobilização dos diversos segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos. (SOARES, 2006, p. 281).

Em 2006, o Decreto nº 5.478/2005 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, alterando, significativamente, suas propostas, bem como o documento-base que previa as alterações. Entre as alterações, a que teve maior significado foi a do Proeja, o qual passou a contemplar os estudantes matriculados também no ensino fundamental. Para Machado (2008, p. 2): “O referido decreto é um passo importante na consolidação da política pública de educação de jovens e adultos, por representar uma iniciativa concreta de aproximar a educação geral ao mundo do trabalho”.

Além desse aspecto, outro não menos relevante foi a oferta de cursos de formação continuada para professores e gestores de EJA. As formações continuadas oferecidas pelo Proeja se tornaram relevantes porque abrangeram municípios em que não havia nenhuma formação para gestores e educadores de EJA. No caso da Paraíba, o município de Sousa pode ser destacado a título de exemplo, pela oferta inédita de um curso de especialização nessa modalidade de ensino.

Falar sobre esse curso e analisar sua oferta se torna relevante à medida que percebemos que a docência em EJA exige a correspondente formação de professores para atuar nessa área.

O curso de especialização do Proeja no município de Sousa

No ano de 2007, a Paraíba passou a oferecer quatro turmas do curso de especialização do Proeja nos municípios/polos de Bananeiras,

João Pessoa, Campina Grande e Sousa. O município/polo de Bananeiras havia sido o pioneiro, com início da primeira turma em 31 de julho de 2006. No ano de 2007 estava na segunda turma, portanto.

De acordo com o artigo 6º da Resolução nº 56/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, que aprovou a segunda edição do curso de pós-graduação do Proeja na Paraíba, a distribuição dos municípios/polos, com ordenação acadêmica própria, foi feita da seguinte forma:

- I – Bananeiras – PB, Centro de Formação de Tecnólogos (CFT), *campus* III da UFPB (Polo 1);
- II – João Pessoa – PB no CE, *campus* I da UFPB (Polo 2);
- III – Campina Grande, nas instalações físicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) (Polo 3);
- IV – Sousa – PB, nas instalações físicas da Escola Agrotécnica Federal de Sousa (Polo 4).

Como se percebe na distribuição acima, o único município em que a pós-graduação teve parceria com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica² foi Sousa³. Nos outros municípios, a implantação dos cursos de especialização do Proeja fizeram parcerias com universidades dos municípios de João Pessoa e Campina Grande.

Feitas as parcerias com as instituições proponentes, em agosto de 2007, os coordenadores locais do curso de especialização do Proeja dessas instituições divulgaram o Edital nº 15/2007, que estabeleceu a seleção de candidatos para ingresso nesse curso nos municípios de Bananeiras, João Pessoa, Campina Grande e Sousa. Assim anunciava o aviso do edital:

O DIRETOR DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE TECNÓLOGOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

² Na época, a instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do município de Sousa era denominada de Escola Agrotécnica Federal de Sousa e representada pelo gestor Francisco Cicupira de Andrade Filho. Atualmente, Instituto Federal da Paraíba, *campus* de Sousa.

³ Além de Bananeiras, cuja parceria já existia entre o Centro de Formação de Tecnólogos (CFT) e o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN) desde a primeira edição do curso, como já foi mencionado anteriormente.

– *CAMPUS III – BANANEIRAS – PB*, no uso de suas atribuições legais, torna pública as normas que regem o Processo de Ingresso ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* – Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em atendimento ao Programa de Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA, promovido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), em consonância com o Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

De acordo com o edital, somente profissionais da EJA de instituições públicas poderiam participar da seleção, que contou com três etapas: prova escrita, entrevista e análise do currículo.

O referido edital ofertava 160 vagas no total, 40 vagas especificamente para cada município. Conforme o Edital nº 15/2007, essas vagas foram assim distribuídas:

Quadro 1 – Número de vagas por município

Total de Vagas	Município/ Vaga	Segmento	Vagas
160	Bananeiras 40	Professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	10
		Professores do Sistema Estadual de Ensino	15
		Professores do Sistema Municipal de Ensino	15
	João Pessoa 40	Professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	15
		Professores do Sistema Estadual de Ensino	15
		Professores do Sistema Municipal de Ensino	10
	Campina Grande 40	Professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	10
		Professores do Sistema Estadual de Ensino	15
		Professores do Sistema Municipal de Ensino	15
	Sousa 40	Professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	15
		Professores do Sistema Estadual de Ensino	15
		Professores do Sistema Municipal de Ensino	10

Fonte: Edital Proeja nº 15/2007.

A seleção para ingresso foi realizada por membros do corpo docente das instituições proponentes e composta de três fases. Na primeira fase foi realizada uma prova escrita e teve como base as seguintes referências:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (CAPÍTULO II).

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

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 1º de julho de 2000. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 1º de julho de 2000.

GADOTTI, Moacir. *Educação de Jovens e Adultos – Um Cenário Possível para o Brasil [...]*. (EDITAL Nº 15/2007).

No processo de seleção do curso, para as 40 vagas ofertadas, foram inscritos 41 candidatos. Desse total, um não fez a prova escrita e 40 foram aprovados.

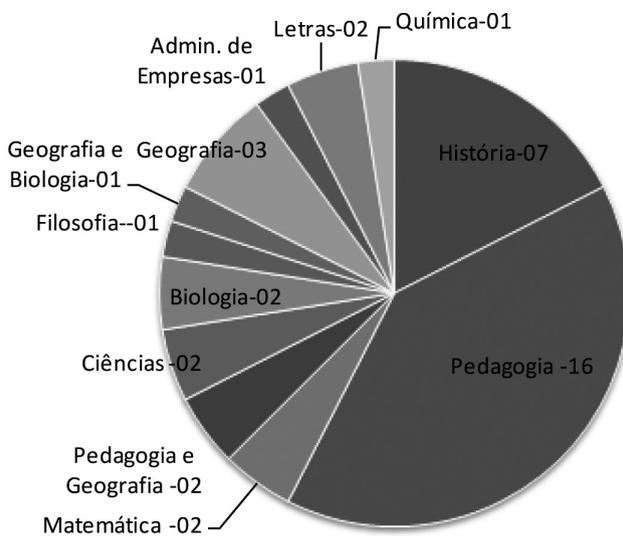
Dos 40 alunos que compuseram a turma, seis eram do sexo masculino e 34 do sexo feminino, com idade variando entre 25 e 60 anos. Todos eram profissionais que atuavam na EJA das redes estadual e municipal de ensino e tinham uma carga horária de trabalho de 30h a 60h semanais.

Não havia nenhum membro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nem mesmo da Escola Agrotécnica Federal de Sousa, embora essa instituição oferecesse o curso profissional técnico de nível médio do Proeja a jovens e adultos.

A Escola Agrotécnica Federal de Sousa foi a instituição que ofereceu recursos físicos e ambientes pedagógicos para que acontecessem as aulas do curso de especialização do Proeja, constituindo-se como lócus adequado para esse curso de qualificação profissional.

No que diz respeito à formação inicial dos alunos da primeira edição do curso de especialização em Sousa, esta era diversificada. Destacavam-se as formações em Pedagogia, Geografia, Ciências, História, Biologia, Filosofia, Administração de Empresas, Letras e Química.

Gráfico 1 – Quantidade de alunos por graduação



Fonte: Questionário aplicado com os alunos (2008).

A diversidade das licenciaturas permitiu que tivéssemos um conhecimento aprofundado sobre como era trabalhada a EJA em outras áreas. Como eram professores e gestores da EJA em vários municípios, cada profissional discutia a sua maneira de trabalhar a EJA, trazendo a realidade de seu contexto, as especificidades de suas turmas.

Existiam na turma alunos que haviam concluído suas formações iniciais há mais de dez anos, sem nunca terem tido uma formação continuada na área da educação, principalmente na educação de jovens e adultos, em que atuavam. Esse aspecto revela, entre outros aspectos, a importância da qualificação propiciada pelo curso de especialização para esses profissionais, que tornou imprescindível a aplicação de um questionário no intuito de identificar os motivos que os levaram a se matricular nessa oferta de formação continuada.

Os dados do questionário revelaram que a busca por uma formação na área de EJA foi o motivo que mais influenciou os alunos desse curso a se matricularem na pós-graduação do Proeja, uma vez

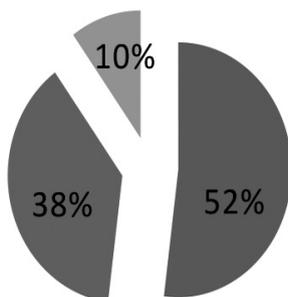
que todos atuavam na modalidade de educação de jovens e adultos e não tinham perspectivas de formação específica nessa área que permitisse uma qualificação profissional. De acordo com a maioria dos alunos questionados, o curso de especialização proporcionou um conhecimento mais aprofundado sobre os fundamentos e especificidades da EJA.

Além disso, os dados do questionário revelaram que um último motivo que levou os alunos a escolherem esse curso de especialização foi o fato de ser gratuito, visto que todos os cursos de especialização até então eram ofertados por instituições privadas, o que demandava significativa soma de recursos financeiros para custear as despesas com a qualificação.

Observando os dados coletados num universo de 20 alunos egressos desse curso, constatamos a seguinte porcentagem no que diz respeito aos motivos que os levaram a optar pelo mesmo.

Gráfico 2 – Motivos que levaram à opção pelo curso de especialização do Proeja

■ Formação específica ■ Instituição Federal ■ Curso gratuito



Fonte: Questionário aplicado aos alunos (2008).

Os motivos mencionados pelos alunos para opção de cursar a pós-graduação foram suficientes para que se deslocassem inclusive de outros municípios para as aulas que aconteciam aos sábados, conforme a proposta do edital, com duração de oito horas/aula, distribuídas das 8h às 12h e das 14h às 18h.

Ao longo das leituras dos textos, os relatos de experiências dos professores foram ricos em conhecimentos e aprendizagens sobre a EJA. Havia os que trabalhavam há muitos anos com essa modalidade de ensino e os que o faziam há pouco tempo, como era o nosso caso.

Além dos discentes oriundos do município de Sousa, também havia alunos residentes em outras cidades, como Monte Horebe, Nazarezinho, Cajazeiras, São Francisco, Uiraúna e São João do Rio do Peixe. A diversidade de cidades de proveniência dos estudantes propiciou, nas discussões vivenciadas em sala de aula, um maior conhecimento sobre a realidade da EJA nesses municípios, através de troca de experiências com os profissionais da EJA de diferentes contextos de atuação profissional.

Uma das maiores dificuldades dos estudantes era a locomoção. Podemos tomar como exemplo o problema que tinham em participar das aulas presenciais todos os sábados, pois a maioria tinha uma carga excessiva de trabalho, com dois ou até três turnos de trabalho por dia durante a semana. O curso exigia a assinatura em quatro listas de frequência, duas no horário da manhã e duas no horário da tarde.

Sobre a verificação da frequência, o inciso VIII do artigo 40 da Resolução nº 56/2007 afirma que:

A frequência será aferida em cada unidade pólo através da coleta de assinaturas dos alunos, realizada todos os sábados às 8h15min, às 11h45min, às 14h15min e às 17h45min, por um funcionário responsável, que passará aos professores.

Essas dificuldades, entre outros aspectos, constituíram-se em empecilhos para que a turma inteira chegasse ao final desse curso de especialização. Assim, dos 40 alunos matriculados na pós-graduação, três foram excluídos do curso por motivos diferenciados. Além dos três que não conseguiram concluir, cabe mencionar o caso de duas alunas que cursaram os componentes curriculares, porém não defenderam as monografias, que era o requisito final para a finalização do curso. Portanto, dos 40 alunos matriculados inicialmente, 35 concluíram o curso.

Estrutura curricular e corpo docente

A estrutura curricular da pós-graduação Proeja era composta de 11 componentes curriculares que atendiam aos fundamentos da formação para a educação profissional e para a educação de jovens e adultos. Eram os seguintes componentes curriculares: Metodologia do estudo científico; Fundamentos pedagógicos da educação de jovens e adultos; Didática e metodologia da educação de jovens e adultos; Legislação do ensino da educação básica, da educação profissional e da EJA; Educação profissional e EJA; Gestão da educação no contexto da EJA; A resolução de problemas como estratégia metodológica; Metodologia do ensino superior; Relações sociais: etnias, direitos humanos e inclusão social na educação de jovens; e Adultos e metodologia do trabalho científico.

Na estrutura curricular do curso, os componentes curriculares apresentavam divisões, que, neste trabalho, denominamos de eixo. No primeiro eixo, constam os componentes curriculares que foram voltados à discussão da educação de jovens e adultos. No segundo eixo, encontram-se os componentes curriculares que promoveram uma discussão sobre a educação profissional, além de discussões sobre a EJA; por fim, no terceiro eixo, figuram os componentes curriculares voltados à pesquisa e à metodologia do trabalho científico para a construção das monografias.

Quadro 2 – Divisões dos componentes curriculares

Primeiro eixo	Segundo eixo	Terceiro eixo
Fundamentos pedagógicos da educação de jovens e adultos	Educação profissional e EJA	Metodologia do estudo científico
Currículos e programas aplicados à educação de jovens e adultos	Legislação do ensino da educação básica, da educação profissional e da EJA	Metodologia do trabalho científico
Didática e metodologia da educação de jovens e adultos	Metodologia do Ensino Superior	A resolução de problemas como estratégia metodológica

(continua)

(conclusão)

Gestão da educação no contexto da educação de jovens e adultos		
Relações sociais: etnias, direitos humanos e inclusão social na educação de jovens e adultos		

Fonte: Edital Proeja nº 15/2007.

Metodologia do trabalho científico foi o último componente curricular cursado, uma vez que dava suporte à construção do trabalho monográfico de conclusão de curso. Assim, questões ligadas à pesquisa e à estrutura do trabalho acadêmico foram discutidas para aprofundamento da construção do trabalho de conclusão do curso (TCC).

Para a maioria dos alunos do curso de especialização do Proeja, a pesquisa científica de trabalho monográfico era uma experiência ainda não vivenciada, dada a falta dessa prática nos cursos de formação inicial. Nesse sentido, a construção do TCC se configurou como um dos momentos mais importantes do curso de especialização do Proeja, uma vez que instigava a realização de pesquisas no campo da EJA.

O TCC foi a etapa final da pós-graduação e o último requisito para obtenção do título de especialista. No artigo 33 da Resolução nº 56/2007, essa afirmação é clara:

O trabalho final do curso é definido como Relatório Científico de Conclusão de Curso, realizado individualmente pelo aluno e cuja entrega à Coordenação do Curso, após o término das disciplinas, representa um dos requisitos obrigatórios para a obtenção do certificado de conclusão do curso, que confere a certificação de Especialista.

Dessa forma, cada aluno teve direito a um orientador para a realização do TCC, trabalho que deveria ser entregue num prazo máximo de 57 dias após a integralização dos componentes curriculares.

De acordo com o artigo 37 da Resolução nº 56/2007, após a entrega do trabalho, o aluno seria avaliado por comissão organizadora que a ele atribuiria os seguintes conceitos: aprovado com distinção; aprovado; indeterminado; e reprovado. Caso o concludente fosse

avaliado com o conceito indeterminado, a ele era dado um prazo de 15 dias para as correções determinadas pela banca examinadora.

Na prática, os prazos foram estendidos, dada a dificuldade da maioria dos alunos em construir o trabalho final. Por causa dessa dificuldade, as atividades propostas e as leituras exigidas pelos professores ministrantes tiveram que considerar a realidade dos alunos, caracterizada, sobretudo, pela falta de horário para estudo. Portanto, houve flexibilidade na entrega de trabalhos e reestruturação dos mesmos para melhor aproveitamento.

Em linhas gerais, os componentes curriculares foram cursados em meio a muitos desafios enfrentados, que se constituíram em alguns entraves para o bom desempenho dos estudantes nos componentes.

Um dos aspectos mais importantes dos cursos de formação continuada oferecidos aos profissionais da educação é seu corpo docente. No caso do curso de especialização do Proeja, que teve como público docentes e gestores da educação de jovens e adultos, esse aspecto se torna mais relevante, por se tratar de uma formação continuada.

O corpo docente era composto por profissionais de quatro instituições: Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); e Escola Agrotécnica Federal de Sousa (EAFS). O quadro abaixo resume as características dos professores ministrantes considerando o ano de 2008, em que atuaram no curso de especialização.

Quadro 3 – Instituições e formações do corpo docente da especialização – Sousa

Professor (a)	Instituição	Titulação
Edson Brito Guedes	UFPB – <i>campus</i> III	Mestre em Ciências da Sociedade
Maria do Socorro Nóbrega Queiroga	UFPB – <i>campus</i> III	Doutora em Sociologia
Ana Cláudia da Silva Rodrigues	UFPB – <i>campus</i> III	Mestra em Educação
Severino Bezerra da Silva	UFPB – <i>campus</i> I	Doutor em Ciências Sociais

(continua)

(conclusão)

Maria Divanira de Lima Arcoverde	UEPB – <i>campus</i> I	Mestra em Ciências da Sociedade
Mário Ramos	UFCG – <i>campus</i> III	Mestre em Sociologia Rural
Crislene Rodrigues da Silva Morais	UFCG – <i>campus</i> I	Doutora em Química
Andréa de Lucena Lira	EAFS – <i>campus</i> Sousa	Doutora em Engenharia de Processos
Júlio César Campos Ferreira	EAFS – <i>campus</i> Sousa	Mestre em Ciências Sociais
Ranieri Pereira da Silva	EAFS – <i>campus</i> Sousa	Mestre em Ciências Agrônomas
Francisco Cicupira de Andrade Filho	EAFS – <i>campus</i> Sousa	Mestre em Manejo do Solo e Água

Fonte: Autoria própria (2008).

Os professores orientadores foram os mesmos do corpo docente. Porém, em razão da distância dos professores de outras instituições e municípios com os alunos da turma, o que acarretaria a impossibilidade de encontros entre orientador e orientando, ficaram responsáveis pelas orientações dos TCCs apenas os professores da Escola Agrotécnica Federal de Sousa.

Cada professor orientador era acobertado pelo artigo 49 da Resolução nº 56/2007, que mencionava as seguintes funções:

I – ser um referencial de mediação e de suporte humano, pedagógico e acadêmico para o aluno; II – ministrar aulas preparatórias para o estudo dos conteúdos; III – responder a dúvidas ou questionamentos encaminhados pelos alunos; IV – corrigir as avaliações, respeitando os prazos estipulados pela coordenação.

Mesmo com dificuldades para a construção dos trabalhos monográficos por parte dos alunos, o prazo⁴ de duração do curso, que era de 15 meses ininterruptos, foi cumprido, uma vez que o curso teve início em 29 de setembro de 2007 e término em 20 de dezembro de 2008, com a defesa das monografias.

⁴ De acordo com o artigo 5º da Resolução nº 56/2007, o curso tinha previsão de realização em 15 meses ininterruptos. Nos 15 meses estavam incluídas a duração dos componentes curriculares e a realização e defesa do trabalho monográfico.

Breves considerações

O ensino profissional no Brasil, em trajetória histórica, esteve atrelado à perspectiva da formação técnica voltada para o mercado de trabalho, sendo, por isso, ofertado às classes populares, uma vez que o trabalho manual era visto como função dessas classes, enquanto o trabalho intelectual era oferecido às elites. No entanto, essa diferenciação no ensino vem sendo modificada gradativamente, sobretudo a partir da década de 1990, quando a vigente Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996, conceitua a educação profissional como uma modalidade de ensino.

Caracterizados alguns aspectos dessa oferta de pós-graduação e tomando como base os dados coletados, é possível apontar algumas considerações. Inicialmente um aspecto relevante para a opção dos candidatos ao curso foi o fato de ter sido ofertado por uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esse aspecto revela a credibilidade dos candidatos com a Escola Agrotécnica Federal de Sousa, caracterizada tradicionalmente pela qualidade dos cursos ofertados.

Além disso, o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) era o único local que ofertava a esses alunos a formação em nível superior, o que fazia com que esperassem uma oferta de curso de formação continuada por parte dessa instituição. Porém, a UFCG não tinha perspectivas de oferta desses cursos voltados para a educação, sobretudo a EJA, no ano de 2007, quando foi divulgado o edital de abertura de inscrições para a especialização do Proeja.

Essas considerações revelam a importância que tinha para esses discentes a existência de uma qualificação voltada para a educação de jovens e adultos. Por serem profissionais dessa área, havia uma preocupação em se especializar em EJA, o que foi percebido nas discussões e nas conversas informais vivenciadas durante o curso.

Apesar dos desafios enfrentados pelos alunos desse curso, acreditamos que a possibilidade de formação do quadro profissional especialista que atua junto ao público de EJA contribuiu para

a resignificação dessa modalidade de ensino e certamente para o campo de trabalho dos profissionais de EJA egressos desse curso.

Referências

ABRANTES, W. M. *A didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor*. 1991. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jun. 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. *Formação inicial e continuada: ensino fundamental*. Documento-Base. Brasília, DF: Secadi, 2007.

CRUZ, J. M. S. *A prática docente no primeiro segmento do 1º grau regular noturno: uma questão de inadequação à clientela?* 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 191-199.

HENRIQUES, R.; DEFOURNY, V. Prefácio. In: SOARES, L. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KUENZER, A. Z. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. Formação de educadores de jovens e adultos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa. *Palestra proferida...* João Pessoa: 2010.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional: saberes coletivos de uma rede de pesquisadores. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 414-424, 2008.

MELLO, M. *Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: Ísis, 2005.

MERRIAM, S. B. *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

PICONEZ, S. C. B. *Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1995.

PRESTES, E.; VÉRAS, R. Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputas. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 14, p. 45-59, 2009.

RIBEIRO, F. Depoimento na CPI do Mobral. Diário do Congresso Nacional, Seção II, 16 mar. 1976, p. 344.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, 1999.

SOARES, J. L. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 273-289.

UFPB. Proeja – UFPB, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 56/2007*. Aprova o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, denominado Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

O DIZER DOCENTE EM SITUAÇÕES DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Geralda Macedo

Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

Introdução

O mundo da escola pede sempre caminhos planejados, direções nem sempre certas, mas com parâmetros de que poderá ser aquele, e não outro. Pede prognóstico sistematizado, mesmo que não se concretize. As ideias encerradas nestas palavras não são inéditas. As falas dos docentes, os textos sobre escola que suscitam discussões acerca do ensino, as vozes que trazem reflexões sobre sala de aula, sobre ensino e sobre os processos de aprendizagem, fazendo emergir argumentos, inspirações ou afirmações como estas, ainda pouco pontuadas, este mundo da escola solicita vida, caminho, sistematizações, direcionamento do ensino, escolhas de conteúdos, processos avaliativos, sonhos e utopias, requisitos que dizem respeito ao currículo. O currículo é o caminho, um desejo percursivo, com itinerários organizados e incertos adotados pelo sistema escolar para que se concretize a função da instituição escolar. Não discutiremos neste texto propriamente o currículo. No entanto, o debate circunscrito a ele não deixa de ser um modo de manifestação discursiva direcionada às significativas itinerâncias para a construção curricular da escola.

Entre tantos aspectos possíveis para a reflexão/construção acerca do currículo escolar, optamos por enaltecer no escopo deste estudo práticas de letramentos desenvolvidas com estudantes dos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

A inquietação que nos movimenta a realizar um estudo desta natureza emerge através de perguntas do tipo: como os docentes respondem aos desafios das práticas no ensino do letramento na escola, em contextos tão férteis de produções científicas, teóricas,

conceituais sobre letramento? No campo científico, nas discussões acadêmicas e nas pesquisas, deparamo-nos com interpretações e explicações que, dependendo da especificidade do tipo da prática social com os textos verbais e não verbais, apresentam multiletramentos, letramentos, letramentos multissemióticos.

Anteparo teórico

A filiação teórica desta investigação está ancorada na pedagogia de multiletramentos. Reflexões estas direcionadas ao ensino das práticas nos percursos pedagógicos do currículo escolar. A pedagogia de multiletramentos amplia o entendimento do letramento, chamando a atenção para a multiplicidade de discursos, destacando dois aspectos principais dessa multiplicidade.

Em primeiro lugar, estender a idéia e o alcance da pedagogia de letramento para explicar os contextos das nossas sociedades, culturalmente e lingüisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, onde as culturas múltiplas inter-relacionam-se com a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, argumenta-se que a pedagogia do letramento agora deve levar em conta a variedade crescente de formas de texto associados com tecnologias de informação e multimídia. (CAZDEN et al., 1996, p. 61).

Multiletramento (*Multiliteracies*), segundo Cazden et al. (1996), foi um termo utilizado pelo Novo Grupo de Londres (*New Group de London*) como uma maneira de focar as realidades sociais, culturais, tecnológicas e midiáticas em integração com as diversidades. Lidar com as diferenças linguísticas e culturais tornou-se central para a pragmática do trabalho proposto por esse grupo, que defende uma pedagogia produtiva baseada na integração eficaz de linguagens múltiplas e padrões de comunicação que atravessam fronteiras culturais em comunidades locais e diversas.

A filiação teórica anunciada alinhada à presente investigação tem como objeto de estudo relatos docentes acerca de situações de ensino em práticas de letramento para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Bananeiras, na Paraíba (PB), Brasil.

O objeto de estudo emergiu de uma inquietação nossa que foi exercitada quando nos indagamos sobre como a docente protagonista deste trabalho, participante e concludente do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), respondeu pedagogicamente aos desafios que lhe foram constituídos em processos de formação docente direcionados ao ensino de práticas de letramento escolares. Essa questão nos motivou a realizar este estudo, o qual foi movido pelos seguintes objetivos: a) descrever práticas de letramento narradas pela docente; b) caracterizar as práticas narradas aproximando-as aos princípios da pedagogia de multiletramentos.

É importante que se diga que este estudo é uma amostra singular de uma pesquisa mais ampla que envolveu um universo maior de professoras colaboradoras que concluíram o programa de formação Pró-Letramento nos anos de 2007, 2008 e 2009, as quais, na época da pesquisa, encontravam-se trabalhando nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Bananeiras.

Notas sobre a filiação teórica deste estudo

Em 1994, o *New London Group*, nos Estados Unidos, composto de dez pesquisadores, reuniu-se para discutir, de maneira mais ampla, os estados de letramentos para a plena participação social das pessoas, dos estudantes e dos profissionais na vida pessoal, social e laboral. O encontro desse grupo deu origem ao manifesto intitulado: *Pedagogia de multiletramentos: desenhos de futuros sociais (A pedagogy of multiliteracies: designing social futures)*. Nesse manifesto, os autores propuseram-se alargar compreensões sobre multiletramento considerando as manifestações da língua e linguagem na multiplicidade de discursos entrelaçados à diversidade cultural e linguística contemporânea (CAZDEN et al., 1996).

Observa-se que a abertura e a proliferação mundializada dos canais de comunicação decorrentes da inserção tecnológica de comunicação e multimídia entre as sociedades, indivíduos e comuni-

dades sociais e os fenômenos das diversidades culturais, linguísticas, de gênero e de suportes textuais se entrelaçam e provocam reviravoltas culturais, sociais e linguísticas nas sociedades e pessoas. Essas reviravoltas transformadoras tornaram-se preocupações centrais para os processos educativos nas comunidades científicas e nas comunidades de professores e profissionais da educação. No que tange à educação escolar, este debate incide sobre a construção de pedagogias para os multiletramentos, propondo o entrelaçamento de velhas e novas formas de produzir e consumir significados/sentidos ao usar as linguagens verbais e não verbais com/nas emergências de novas linguagens.

Conceitualmente, adotar-se-á neste texto multiletramentos como práticas sociais intermediadas por quaisquer artefatos ou materiais semióticos. Essas práticas sociais, segundo Barton (1994, apud DIONÍSIO, 2006, p. 54):

[...] estão integradas em práticas sociais mais vastas e que, numa grande maioria, são atravessadas por outras práticas verbais, envolvendo, numa grande maioria de casos, outros sistemas semióticos. Significa isto que, assentado num sistema de símbolos deste modo com base cognitiva e cultural que se usa para comunicar, existe na relação com outros sistemas de informação e, nesse sentido, é um modo de representar o mundo tanto para nós próprios, como para outros.

No caso de ensino escolar, as práticas sociais intermediadas por artefatos e materiais semióticos produtoras de sentidos e significados devem compor as relações pedagógicas para que os estudantes adquiram autonomia e se autorregulem nessas produções.

Princípios para o ensino da pedagogia de multiletramentos

O modelo proposto pelo *New London* (1996) considera quatro princípios para a pedagogia de multiletramentos: práticas situadas, ensino explícito, enquadramento crítico e práticas transformadas (PEREIRA, 2009). Esses componentes não constituem hierarquia linear nem representam etapas. Estão inter-relacionados de forma

complexa. Podem ocorrer de modo simultâneo, quando encontram-se na dinâmica das relações pedagógicas (CAZDEN et al., 1996).

A prática de ensino situada refere-se ao ensino em sintonia com os contextos sociais, culturais e históricos, com foco nos conhecimentos e experiências já então elaborados dos escolares. No processo de ensino, ao se considerar os contextos da objetividade e subjetividade dos estudantes, as atividades para as práticas de multiletramentos se confluem aos conteúdos do universo linguístico, cognitivo e emocional mais próximos das crianças, prosseguindo para os mais amplos, complexos e desterritorializados (CAZDEN et al., 2006; GEE, 2006; KALANTZIS; COPE, 1993).

Instrução explícita é a apresentação clara para o estudante acerca do que se pretende que ele aprenda nas atividades de aprendizagens. Quando o professor organiza atividades de ensino, há uma expectativa por parte dele acerca do que o aluno deve aprender. Essa expectativa do professor torna-se explícita para o aluno. Nessa explicitude, a clareza quanto ao caminho a ser percorrido pelo estudante é sinalizada por pistas para auxiliá-lo na concretização das aprendizagens. Essa tarefa envolve clareza por parte do professor a respeito das atividades a serem desenvolvidas e do que ele pretende que o aluno aprenda. A consciência desse ato ajuda o docente no processo avaliativo, de modo a constatar se houve ou não aprendizagem. No ensino explícito, o foco do que está sendo avaliado na atividade da criança precisa ser dito para ela (CAZDEN et al., 1996).

As práticas críticas dizem respeito ao uso da interpretação como aliada no entendimento das possíveis determinações dos fenômenos sociais, culturais, históricos e subjetivos. Ancora-se nas possibilidades de leitura das contradições desses fenômenos, que muitas vezes são apresentados como naturais, para explicar realidades de um ponto de vista, sobretudo as que oprimem, cerceiam, reprimem e excluem (CAZDEN et al., 2006; COMBER, 2005).

As práticas transformadas recebem confluências das práticas situadas, do ensino explícito e das práticas críticas (CAZDEN et al., 1996). Elas se referem às interferências praticadas de tipo renovadas, reelaboradas pelos sujeitos de ensino e de aprendizagem em

decorrência das transformações de mentalidades e pontos de vista, em quaisquer ações ou atividades. Se atentarmos para cada um dos princípios da pedagogia de multiletramentos, observamos que todos eles se integram mutuamente para ganharem uma dimensão prática (CAZDEN et al., 1996).

Inferências

A conversão dos princípios da pedagogia de multiletramentos no contexto escolar acontece, sobretudo, através do uso social de textos. Nesse contexto de uso, a linguagem é/torna-se fenômeno permanente da sala de aula e é vivida em estreita relação com a linguagem usual dos escolares. O ensino dos conteúdos científicos que prioriza os contextos socioculturais e o uso da linguagem veicula e integra-se à vida linguística, às práticas da linguagem verbal e não verbal, às representações, às experiências, à existência das necessidades afetivas e identitárias das crianças. O uso irrestrito da linguagem destina-se à construção de arenas férteis para fazer emergir os significados e sentidos nas relações inter e intrapessoais dos discentes (BAKHTIN, 2006).

De nosso ponto de vista, a importância central e inovadora dos novos estudos e propostas para a pedagogia de multiletramentos encontra-se na criação de princípios norteadores para a sustentação da construção de modos de ensinar numa perspectiva produtiva para as pessoas, para os grupos sociais, para os cidadãos. Nessa direção, para o

[...] novo novo ambiente da pedagogia de multiletramento, é preciso reabrir duas questões fundamentais: o ‘quê’ da pedagogia de multiletramento, ou o que é que os alunos precisam aprender, e o ‘como’ da pedagogia de multiletramento, ou que percursos apropriados de aprendizagens poderão ser criados em sala de aula. (CAZDEN et al., 1996, p. 73).

Mais adiante, visitaremos uma paisagem pedagógica observando “o que” e “o como” da pedagogia de multiletramentos, tomando os princípios da pedagogia de multiletramentos como ponto

de ancoragem. Utilizaremos os relatos da fala da professora colaboradora desta pesquisa no contexto de ensino de práticas de letramento para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, aliando-os às características e princípios ainda há pouco situados.

Estudo empírico

Iolanda será o nome fictício adotado para a professora de 45 anos, pedagoga com 23 anos de magistério nos anos iniciais. Ela será a protagonista dos relatos de práticas de letramento deste estudo. Participou do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem (Pró-Letramento) e o concluiu em 2008. Trata-se de um programa de formação em serviço para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental realizado no Brasil. Destina-se à formação de professores para o ensino de linguagem e matemática. O programa é gerenciado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, que conta com a participação das secretarias estaduais e municipais de educação para que o programa seja efetivado. Lembramos que a centralidade de nossa motivação para este estudo esteve vinculada à curiosidade sobre como a docente respondia na sala de aula aos desafios do ensino do letramento em face dos conhecimentos teóricos e práticos constituídos nos processos de formação docente.

Para investigar o objeto de estudo deste trabalho, que se refere aos relatos docentes sobre situações de ensino em práticas de letramento para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvemos uma entrevista, que foi audiogravada, com duração de 56 minutos e 29 segundos. Foi realizada no mês de junho do ano de 2013 na cidade de Bananeiras, na Paraíba.

Identificamos que a entrevista realizada para este estudo é do tipo parcialmente estruturada. Adotamos previamente um núcleo de três perguntas abertas: “O que é letramento?”; “O que aprendeu durante a formação do Programa Pró-Letramento?”; “Como converteu através das atividades com as crianças em sala de aula o que aprendeu sobre letramento?”.

No decorrer da entrevista, perguntas e respostas foram ganhando plena liberdade e flexibilização. Muitas perguntas foram acrescidas no percurso da entrevista com o intuito de aproximarmos no ato da conversação da compreensão do objeto de estudo. A “[...] flexibilidade deste tipo de entrevista possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem com suas representações, de suas crenças e valores” (LAVILLE; DIONNE, 2005, p. 189).

A abundante e cuidadosa conversação com Iolanda possibilitou-lhe relatar o ensino das práticas de letramento aos estudantes das séries iniciais. Nesse sentido, a entrevista favoreceu a aquisição de vasto material para a realização dos objetivos deste estudo: a) descrever relatos de fala docente sobre o ensino de suas práticas de letramento; e b) caracterizar as práticas narradas, aproximando-as dos princípios da pedagogia de multiletramentos.

Durante a entrevista, Iolanda demonstrou entusiasmo com a docência. À medida que relatava suas experiências, demonstrava as produções escritas que realizara com as crianças e as anotações que registrara durante o curso do Pró-Letramento. Enfatizou várias vezes que o que sabia sobre o trabalho de ensino da linguagem não se devia tão somente ao Programa Pró-Letramento. Outros cursos que fizera também contribuíram muito para a formulação do saber docente, apresentando como exemplo o curso com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Método

Para o tratamento dos dados constituídos na entrevista, destacamos indicadores para cada um dos princípios da pedagogia de multiletramento. Os indicadores funcionarão para situar os relatos de fala da docente, aliando-os com esses princípios. Vejam-se as categorias de análise e seus indicadores relacionados.

Quadro 1 – Categorias de análise e indicadores

Categorias de análises	Indicadores
Prática situada	Referência em relacionar o ensino da linguagem com o contexto social e cultural dos escolares.
Ensino explícito	Referência cotidiana à necessidade de explicitude nos enunciados dos docentes sobre “o que” se pretende que o discente aprenda (conteúdos, habilidades cognitivas, valores, consciência crítica no contexto das práticas sociais de multiletramentos).
Prática crítica	Referência ao direcionamento e inclusão das crianças em atividades linguísticas, cognitivas, representacionais e atitudinais destinadas às especificidades do objeto de conhecimento em destaque. Referência à prática social docente para o ensino de modos de interpretação crítica dos contextos sociais, culturais, históricos e linguísticos.
Prática transformada	Referência docente às alternativas encontradas para transformar a ação docente de ensinar em face dos desafios e necessidades de mudanças decorrentes das dificuldades manifestadas pelos escolares nos percursos de aprendizagens da linguagem.

Fonte: Elaboração própria (2016).

Na etapa a seguir, descreveremos os relatos de experiência docente no ensino de letramento, pontuando aproximações com os princípios da pedagogia de multiletramentos: prática situada, ensino explícito, enquadramento crítico e prática transformada.

No percurso de fala da entrevistada, o conteúdo de ensino vinculado às experiências enaltecidas pela docente para apontar como executava seu trabalho de ensino de letramento aos estudantes voltou-se especificamente para o dia de festejo de Santo Antônio.

Pesquisadoras: Como trabalhar com os textos?

Professora: *Cada data comemorativa a gente trabalha na escola. Hoje a gente está trabalhando o Santo Antonio. [...] Hoje usei um texto. A fogueira de Santo Antônio. [...] Falei sobre a importância do dia de hoje. [...] é costume, é tradição as pessoas comemorem o santo de hoje.*

Pesquisadoras: Você trabalhou este texto escrito aqui e fez algum trabalho antes?

Professora: *Justamente, antes do texto, eu falei sobre a tradição que as pessoas têm comemorar, aí depois passei o texto para eles.*

Pesquisadoras: Você realiza perguntas para eles?

Professora: *Faço perguntas para eles. Eles vão respondendo. Eles falam assim de alguma coisa que escutam dos avós deles, mãe ou pai.*

Ao relatar/descrever/falar sobre seu trabalho pedagógico, a professora destacou evidências de entrelaçamento entre os acontecimentos culturais e tradicionais e a vida cultural, social e linguística das crianças. Inferimos, com base em seu relato, que há por parte da professora uma aproximação com as práticas situadas no ensino de práticas de letramento aos estudantes, pois relaciona o conteúdo de ensino com o contexto social e cultural dos escolares. Essa ação acontece quando ela contextualiza a história, o costume, a tradição da festa de Santo Antônio para a comunidade de crianças.

As trocas de informações tecidas no contexto discursivo de sala de aula entre professora e alunos estão permeadas pelo conhecimento da docente pertinente às suas experiências nessa tradição e pelo conhecimento traçado pelas crianças através da escuta sobre o que dizem seus familiares. A ação docente de situar a criança nesse acontecimento é importante para sua aprendizagem, pois inclui a criança em integração com o que ela já sabe, com o que ela conhece, com seu desenvolvimento real. Essa inserção conecta a criança aos fatos da existência cotidiana que possivelmente dialogam com suas necessidades afetivas e identitárias.

Por outro lado, é necessário dizer que a prática docente em evidência, para a perspectiva da pedagogia do multiletramento, ainda se configura como tateio iniciante, já que não encontramos sinalizadores que indicassem uma prática de linguagem pautada em sistematizações de ensino que proporcionassem às crianças aprendizagens mais amplas, fundadas em conhecimentos para

além das fronteiras territoriais, culturais e subjetivas onde estavam imersas as crianças.

Quando acusamos que o trabalho em foco realizava esse tateio, significa que, para a pedagogia de multiletramentos, é importante que se trabalhe com os fenômenos culturais e sociais locais e as subjetividades constituídas nessas esferas, bem como, simultaneamente, indica que percursos de aprendizagem seguem para além do funcionamento linguístico, cultural e tradicional restrito ao encontrado, vivido e experienciado no entorno mais próximo dos estudantes, isso porque estamos situados em processos de transformações mundializadas abrangentes aos territórios de todo o mundo. E a escola, nesse contexto, tem um papel fundamentalmente importante, o de organizar e sistematizar o ensino para a aprendizagem das diversidades culturais e linguísticas locais, mas também para a diversidade global.

Já no ensino explícito, o objeto de aprendizagem a ser elaborado pela criança na sala de aula requer um direcionamento explícito, conversas abertas indicando os propósitos e os resultados que se pretende que os alunos conquistem. Nesse sentido, observamos no relato da professora aproximações com o ensino explícito. Ela faz alusão ao ensino no seguinte estrato discursivo.

Professora: *Primeiro começo a conversar sobre aquilo que a gente vai trabalhar para depois introduzir o que quero.*

Pesquisadoras: E o que você quer?

Professora: *Eu quero, assim, que ele saiba a importância que tem aquilo ali. O mais importante é que eles entendam o que estão trabalhando. Por exemplo, eles pegam uma embalagem de café, eles têm que saber para que serve o café. Quero que eles tenham a opinião deles, porque só a minha não é correto, né? Realmente estejam entendendo e eleger a própria opinião deles, porque só a minha não é correto.*

O relato de Iolanda demonstra preocupação com o ensino explícito. Sob nosso ponto de vista, essa preocupação aparece quando a educadora relata que em sua prática docente as crianças precisam entender, saber para que serve, opinar sobre o que estão

estudando em sala de aula. O destaque que a professora dá ao relatar, conforme o texto abaixo, demonstra intencionalidades por parte dela com o que deve ser aprendido pelo estudante. Vejamos seu relato: *“Eles pegam uma embalagem de café, eles têm que saber para que serve o café. Quero que eles tenham a opinião deles, porque só a minha não é correto, né?”*.

Com base nos relatos de fala da docente, supomos que ela possibilita a circulação da linguagem verbal, a escuta sensível das opiniões das crianças. Essas oportunidades de emergência da fala produzem no processo interativo e produtivo de linguagem da criança feixes de significados, sentidos. Por tudo isso, acreditamos que a imersão dos estudantes em experiências desse tipo os conduz à produção de metalinguagens sobre o objeto de estudo, pois desencadeia elaborações, conhecimentos e práticas de linguagens permissivas ao empoderamento dos determinantes que envolvem objetos de aprendizagens no jogo discursivo de sala de aula. Vejamos outro recorte de fala da professora que também indica referência ao ensino explícito. Ela anuncia a pretensão para o ensino da gramática em detrimento do trabalho com gêneros textuais.

Pesquisadoras: Todos os dias você trabalha com gêneros textuais?

Professora: *Não. Todos os dias não, porque nós temos que dar a parte de gramática.*

Pesquisadoras: E como você aborda a gramática dentro dos gêneros textuais?

Professora: *É dependendo do gênero textual e dependendo do que a gente quer que a criança estude na gramática. A gente trabalha o texto e o assunto e depois pede que identifique o assunto (referente à gramática) naquele texto.*

Nesse relato sobre o ensino, a professora sinaliza intencionalidade sobre o que pretende que o estudante aprenda. O foco da preocupação centra-se no ensino e aprendizagem da gramática. De nossa perspectiva, não concordamos com o ensino da gramática para as crianças nessa etapa de escolaridade, porque elas ainda estão em processos iniciais de aprendizagens da língua escrita materna.

Então nos questionamos: qual o interesse, qual a importância de aprender gramática?

Nesse sentido, podemos refletir que algumas vezes podemos identificar situações de ensino explícito, contudo o que conta não é somente a condução explícita do que se pretende que o aluno aprenda, mas também a coerência e adequação de conhecimentos que servem de andaimaria para determinadas aprendizagens que se pretende que o aluno conquiste para o ano de escolaridade, interesse, importância para a vida escolar do estudante. No caso do ensino da gramática, por exemplo, deverá ser tratado posteriormente à aprendizagem da língua materna. Vejamos que essas crianças estão iniciando sua aproximação com o conhecimento da linguagem verbal escrita. Nessas circunstâncias de apropriação, as crianças ainda têm um longo percurso a ser percorrido antes de aprenderem a gramática da língua.

A educação para a construção de práticas críticas incorre em processos educativos de descortinamento ideológico, passando pela consciência dos “porquês” de determinadas situações, acontecimentos, normas, regras, pontos de vista, realidades, verdades incontestáveis. As aprendizagens em práticas críticas conduzem o estudante às ininterruptas indagações, questionando sempre a existência de determinadas realidades que se apresentam dessa forma e não de outra, em que muitas são explicadas na perspectiva de um único olhar, mas que podem encontrar vários. O encaminhamento da prática crítica, no âmbito da pedagogia do multiletramento, lida com a ação constante nas atividades de ensino, direcionando os discentes para a interpretação crítica de seus contextos. Em relação às práticas críticas, observamos no relato docente aproximações com a criticidade. A educadora consegue descortinar algumas imposições do sistema educacional, da gerência da escola acerca do uso dos livros didáticos, como se pode ver adiante:

Professora: *Sobre o livro, não trabalho o livro ao pé da letra, porque tem coisa que a gente vê que é muito pesada para a turma. Tem coisas que a gente tem que melhorar mais, buscar mais [...].*

Pesquisadoras: O que é que você diz que é pesado?

Professora: *Na parte de História e Geografia, eu acho que os alunos deveriam aprender o quê? A História do município, para depois irem para a História da Paraíba e depois para a História do Brasil. Aí eles trazem uma História lá, que vem do exterior, da África, da China, não dos índios, porque dos índios a gente tem que falar. A gente tinha que falar da História do município.*

Nessa fala, a professora apresenta preocupações em constituir no ambiente discursivo de sala de aula a integração da criança com a História do município. Supomos que Iolanda, em sua prática docente, preocupa-se em implicar as crianças para tornarem-se protagonistas dos acontecimentos de linguagem contando a História do município, pois a temática é conhecida deles, por isso mesmo têm o que dizer. O conhecimento contado acerca da História do município encontra-se nas sagas contadas pelos habitantes, nos mitos, na História oral dos mais velhos, na literatura. Todos esses saberes já foram anunciados de algum modo para os estudantes, e a possibilidade de eles poderem manifestar esse conhecimento torna o processo de aprendizagem proveitoso para o seu desenvolvimento.

Oportunidades do tipo que a professora projeta para a ação do ensino ajudam os discentes a selecionarem o que dizer e a forma de dizer, escolherem as palavras para expressar o que pretendem que seja dito. Atitudes docentes que permitem a manifestação e a interação dos educandos com a linguagem. Além de educar as crianças para as práticas sociais de uso da linguagem, ajuda os discentes a ampliarem a interpretação dos objetos de estudo tematizados na sala de aula, uma vez que é permitido à criança tratar de assuntos coincidentes e comuns dentro e fora de seu ambiente escolar.

A sistematização do ensino para a elaboração do objeto de conhecimento traz a experiência local, história do município, mas também a do estado da Paraíba e a do país, como anuncia a docente: *“Na parte de História e Geografia, eu acho os alunos deveriam aprender o quê? A História do município, para depois ir para a História da Paraíba e depois para a História do Brasil”*.

Se colocada em prática essa concepção, há possibilidades de ser provocativa de uma apropriação discente mais dilatada e complexa do tema, do conteúdo que está sendo estudado. Quanto mais e maior a integração e o liame com o objeto de conhecimento, através da potencialidade das linguagens, mais oportunidade de produção de significados e sentidos terá o escolar. O ponto de partida da História local para História geral permite a confluência entre os conceitos espontâneos dos estudantes com os conceitos advindos de redes mais complexas, fundados na diversidade cultural e linguística, conhecimentos socialmente produzidos numa perspectiva de criticidade. Educa-o para o pensamento e para interpretações rumo às práticas críticas.

Contemporaneamente é colocado ao processo de ensino o desafio de inserir as crianças em atividades de negociações, de modo que elas possam ampliar os processos interpretativos sobre determinados objetos de conhecimento em foco naquela aula. Os processos de negociações são conversações que o outro tece ao transitar em diversas culturas e linguagens. Essas conversações intermediadas são provocativas de transformações no outro quando ele se entrecruza com o objeto. Nessa travessia, espera-se que o outro elabore interpretações mais ricas em suas complexidades. No caso das crianças dessa sala de aula, se isso acontecesse, teriam elas muito mais chances de compreender a tradição delas e dos outros.

Uma *prática transformada* consiste na aplicação prática do que se sabe, do que se conhece para resolver problemas, encontrar soluções e alternativas para transformar eventos, situações de dificuldades de aprendizagens, de desigualdades, de racismos. A prática transformada apresenta grande amplitude em potenciais de aplicação. No caso específico deste trabalho, a prática transformada acontece para responder favoravelmente a desafios e necessidades de mudanças decorrentes das dificuldades manifestadas pelos escolares nos percursos de aprendizagem. Vejamos o potencial inovador apresentado nos relatos de fala de Iolanda quando se vale dos princípios da prática transformada para resolver dificuldades de aprendizagens dos estudantes:

Professora: *Estou com uma turma. Estou sentindo dificuldades, eu digo não tanto. Minha turma tem 14 alunos, dois especiais e 12 normais. Só tenho seis alunos que sabem ler, sabem escrever e interpretam alguma coisa que estão lendo; e o restante, nada. Então, tive que dividir a turma. Aí, para uma parte, estou dando aula normalmente, usando o livro que é para ser utilizado. E, para os outros, estou fazendo assim: [...] alfabetizando, dando família, dando palavras, pequenos textos. Já a outra turma não, eu trabalho da forma como vem no livro, não tudo ao pé da letra, porque tem coisa que é muito pesada para a turma.*

A manifestação do falar rumo ao fazer docente para a transformação das aprendizagens das crianças em situações de dificuldades nas práticas de leitura, escrita e interpretação de textos verbais sinaliza intencionalidades para transportar as crianças de um lugar de não aprendizagem para um lugar de aprendizagem. Esse movimento denuncia uma tomada de consciência no trabalho docente para impedir que a criança permaneça ao acaso, solta, sem direção.

Encontramos repercussão desta proposta no discurso sobre o fazer docente de Iolanda. A fala dela nos possibilita interpretar que se apropriou de concepções da função avaliativa diagnóstica, processual, descritiva. E também apresenta decisões, etapa importante do processo avaliativo, quando investe na busca de alternativas para as situações problemáticas dos estudantes. Esse panorama permite que sejam enxergadas práticas transformadas na composição do trabalho pedagógico de Iolanda. Ela consegue enxergar o problema e não permanece indiferente a ele. Reflete sobre ele e busca saída para o enfrentamento.

Impressões

O que podemos imprimir acerca desta experiência que entrelaça o olhar teórico com o dizer docente é o de que precisamos um do outro.

Referências

BRASIL. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

COMBER, B. *Literacies with currency: teachers work to make a difference*. Keynote Address. AATE/ALEA National Conference 2005. Pleasurable learning, passionate teaching and provocative debates Gold Coast, Queensland 1st–4th July, 2005.

DIONÍSIO, M. L. T. *Relatório no âmbito do concurso para professor associado do Grupo disciplinar de Metodologias da Educação – (Ensino de Português) do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 2006*. Mimeografado.

GEE, J. P. *Situated language and learning*. New York: Routledge, 2006.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Histories of pedagogy, cultures of schooling. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *The powers of literacy*. London: Falmer, 1993. p. 38-62.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Harvard, p. 60-92, 1996.

PEREIRA, I. Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In: AZEVEDO, F.; SARDINHA, M. G. (Coord.). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel, 2009. p. 17-34.



imprece@hotmail.com

Fone: (85) 3055.0102

Impressão e Acabamento

Este livro, com o formato final de 14cm x 21cm, contém 251 páginas.

O miolo impresso em papel Off-Set 75g/m² LD 64cm x 88cm.

A capa impressa no papel Cartão Supremo 250g/m² LD 66cm x 96cm.

Tiragem de 500 exemplares.

Impressão no mês de maio de 2016.

Fortaleza-Ceará.