

Vilmar Alves Pereira
Sicero Agostinho Miranda
(Organizadores)



Edição
Fac-similar



Olhares Sul-Rio-Grandenses

**sobre a educação de jovens e adultos e
a educação popular**

méritos
editora

OLHARES
SUL-RIO-GRANDENSES

*Sobre a educação de jovens e adultos
e a educação popular*

**Conselho Editorial de Ciências Humanas Méritos Editora
(2015-2016)**

Alessandro Batistella

Doutorando em História (UFRGS) / prof. na UPF / Brasil

Arisa Araújo da Luz

Doutora em Educação (Unisinos) / profa. na UERGS / Brasil

Elio Masferrer Kan

Doctor en Antropología (ENAH) / prof. en la Escuela Nacional de Antropología e Historia / México

Elzbieta Budakowska

Doctor of Sociology (University of Warsaw) / profa. in the same institution / Poland

Gerson Wasen Fraga

Doutor em História (UFRGS) / prof. na Universidade Federal da Fronteira Sul / Brasil

Gilmar Mantovani Maroso

Doutor em História (PUCRS) / prof. na Universidade Luterana do Brasil

Jaime Giolo

Ph.D. em Educação Superior Brasileira (Unicamp) / prof. na Univ. Federal da Fronteira Sul / Brasil

João Carlos Tedesco

Ph.D. em Ciências Sociais (Università degli Studi di Milano) / prof. na UPF / Brasil

Luiz Carlos Tau Golin

Ph.D. em História (Universidade de Lisboa) / prof. na UPF / Brasil

Nadir Antonio Pichler

Doutor em Filosofia (PUCRS) / prof. na UPF / Brasil

Thaís Janaina Wenczenovicz

Ph.D. em História (UFRGS e Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoameryka) / profa. na UERGS / Brasil

Valentina Ayrolo

Doctora en Historia (Univ. Paris I, Panthéon-Sorbonne) / profa. en la Univ. Nac. de Mar del Plata / Argentina

Vilmar Alves Pereira
Sicero Agostinho Miranda
(Organizadores)



Edição
Fac-similar

OLHARES

SUL-RIO-GRANDENSES

*Sobre a educação de jovens e adultos
e a educação popular*

Passo Fundo
2016

méritos
editora

2016 - Versão livro em papel
2023 - Versão fac-similar em ebook/PDF

© Livraria e Editora Méritos Ltda.
Rua do Retiro, 846
Passo Fundo - RS
CEP 99074-260
Página na internet: www.meritos.com.br
E-mail: sac@meritos.com.br

Charles Pimentel da Silva
Editor

Foto da capa: Comunidade tradicional na região de Rio Grande - RS, fotografada por Rodrigo Moreira: oceanólogo, mestre em Educação Ambiental.

◆ *Importante: As opiniões expressas neste livro, que não sejam as escritas pela organizadora em seus capítulos, não representam ideia(s) desta. Cabe, assim, a cada autor responsabilidade por seus escritos.*

◆ *Todos os direitos reservados e protegidos pela lei nº 9.610 de 19/02/1998. Partes deste livro podem ser reproduzidas desde que citados o título da obra, o(s) autor(es), a editora e os demais elementos de referência bibliográfica, conforme as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Olhares Sul-Rio-Grandenses sobre a educação de jovens e adultos e a educação popular / organizado por Vilmar Alves Pereira, Sicero Agostinho Miranda. – Passo Fundo: Méritos, 2016.
256 p.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação popular.
3. Educação – Rio Grande do Sul I. Pereira, Vilmar Alves, org. 2. Miranda, Sicero Agostinho, org.

CDD 374

CDU 374.3/.7

Bibliotecária responsável: Marisa Fernanda Miguellis CRB 10/1241

2016 - Versão livro em papel - ISBN 978-85-82000-50-2

Impresso no Brasil

*Dedicamos esta obra a
todos educadores e educadores de
jovens e adultos, em especial aos
participantes do Projeto Olhares
Sul-Rio-Grandeses na Formação
Continuada de Professores de EJA.*

Gratidão a todos!

APRESENTAÇÃO

Os estudos que compõem esta obra são o resultado de um esforço de compreendermos melhor os fundamentos da educação de jovens e adultos (EJA) e suas contribuições para nossas pesquisas e vivências neste terreno. De certa forma, traduzem diferentes olhares sobre diversas experiências, tanto no contexto do Projeto de Extensão Olhares Sul-Rio-Grandenses como em outros espaços educacionais.

Na *Primeira Seção: EJA no Contexto da Formação Continuada de Professores*, logo no primeiro capítulo intitulado “*Educação de jovens e adultos: história, concepções e realidade*”, procuramos compreender como a educação de jovens e adultos (EJA) constituiu-se historicamente no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul e na cidade de Rio Grande. Para tal, abordamos alguns conceitos teóricos e as concepções epistemológicas que permeiam essa modalidade de ensino, discorrendo sobre a história de forma a enfatizar as políticas públicas criadas para atender a essa demanda educacional. A análise é realizada a partir das leis, normas e/ou resoluções federais, estaduais e municipais. Nesse bojo, cabe explicar sobre a realidade da EJA em comunidades de pesca no Rio Grande do Sul, destacando-se a cidade de Rio Grande, a qual possui o maior contingente de pescadores do estado.

O capítulo segundo, “*Concepção de educação e o compromisso do educador da EJA no contexto do Projeto Olhares Sul-Rio-*

-*Grandenses da Educação de Jovens e Adultos*”, propõe-se dar vida a uma experiência formativa ocorrida no contexto do projeto em questão, o qual foi desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande, a Secretaria da Educação do Rio Grande e a 18ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. O projeto teve financiamento no âmbito do Plano Nacional de Educação de Professores da Educação Básica voltados à EJA na Diversidade e Inclusão, onde realizamos ao longo de 2 anos uma experiência com mais de 180 educadores entre os municípios de São Jose do Norte e o Chuí.

O terceiro capítulo, “*Projeto Olhares Sul-Rio-Grandeses na Formação Continuada de Jovens e Adultos: refletindo sobre avaliação no processo educativo*”, aborda as contribuições de se pensar a avaliação no contexto escolar, especificamente na modalidade da educação de jovens e adultos a partir da vivência no projeto recém citado. Constatou-se que a avaliação tradicional deixou marcas na trajetória escolar dos educandos; que ainda existem práticas educativas que utilizam a avaliação somente para a classificação do educando, o que, por vezes, causa desestímulo podendo, infelizmente, levar o educando muitas vezes a desistir de estudar.

Já o quarto capítulo, “*Problematizações sobre currículos, articuladas com o pensamento freireano*”, resulta de nossos estudos teóricos sobre o currículo escolar e apresenta reflexões sobre o que é peculiar ao currículo, não sendo este um elemento inocente e neutro, mas implicado em relações de poder, a partir do qual a identidade do grupo de professores e da direção é expressa.

O capítulo quinto, “*O perfil atual do educando da educação de jovens e adultos no município de Rio Grande: contribuições para o rejuvenescimento*”, prima pela horizontalidade na pesquisa, na elaboração e na construção dos dados aqui apresentados. Foi escrito a várias mãos, mãos que nos acompanham na incansável

caminhada por compreender melhor o perfil atual dos educandos da educação de jovens e adultos (EJA) no município de Rio Grande.

A *Segunda Seção: EJA no Contexto da Educação Popular*, começa pelo capítulo sexto, “*A educação popular na contramarcha da barbárie: reflexões sobre as práticas vivenciadas no Pré-Universitário Popular Quinta Superação*”. Nele, os autores tecem algumas reflexões no que concerne a possibilidades potencializadas nas práticas educativas e apresentam os desafios encontrados no contexto do Pré-Universitário Popular Quinta Superação, vinculado ao PAIETS/FURG.

Continuando, no capítulo sétimo, “*Educação popular: PAIETS Indígenas e Quilombola*”, discute-se acesso e permanência das comunidades tradicionais na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Para as comunidades indígenas, o ingresso ocorreu no ano de 2010 e para os remanescentes quilombolas no ano de 2013, respaldadas pela resolução nº 020/2013, do Conselho Universitário (CONSUN), na qual cria-se o Programa de Ações Afirmativas (PROAAF), em substituição ao Programa de Ações Inclusivas (PROAI).

No oitavo capítulo, “*A experiência da prática educativa no campo da arte e da cultura numa ótica de educação popular: vivências no contexto do PAIETS*”, tem-se por objetivo compreender quais as possibilidades de se trabalhar com a esfera artística nos espaços de pré-universitários populares, através da cultura, como o teatro e as danças urbanas.

O capítulo nono, “*A interdisciplinaridade como ferramenta de formação humana num pré-universitário popular*”, busca abordar de forma prévia a relevante relação de afinidade existente entre os conceitos de educação popular, politecnia e a formação humana, numa busca que se constitui na prática e na teoria, ou seja, em uma ação/reflexão/ação que acontece em pré-universitários populares constituintes do PAIETS.

No décimo capítulo, “*Compartilhando experiências da EJA para pescadores no Taim*”, visa-se colaborar na construção de um currículo para a educação de jovens e adultos. Tal discussão emergiu quando adentramos esse campo de trabalho e sentimos muita necessidade em nos aprofundarmos no tema, porém encontramos pouca referência a experiências no trato com público adulto, do campo, e especialmente pescadores.

A *Terceira Seção: Outros olhares sobre a EJA*, última deste livro, começa pelo capítulo onze: “*A educação como (im)possibilidade de emancipação em Paulo Freire*”, onde busca-se discutir em que termos as ideias de Freire são referências ainda importantes para a formação dos indivíduos e para a emancipação da sociedade. Para tanto, analisa-se a educação e os desafios da atualidade e a pedagogia como processo de mudança social. Na sequência, é avaliada a produtividade de tais concepções, considerando o contexto atual da educação.

Dando sequência, o capítulo doze, “*Por uma crítica contemporânea da questão ambiental: os saberes das comunidades quilombolas de Oriximiná/PA*”, depara-se com a ecologia política e nos traz interessantes pontos para reflexão, assim como a possibilidade de reflexão sobre a própria reflexão, ou seja, a possibilidade de rever o pensamento que move a cultura humana nos últimos séculos e que conduz a humanidade por toda a modernidade e nos constituiu até desembocar em uma espécie de beco sem saída, no que trata das questões ambientais.

O capítulo treze, “*O desafio de acreditar na EJA no espaço carcerário: criação do NEEJACP Prisional na PERG*”, relata a experiência da autora como assessora da EJA na 18ª Coordenadoria Regional de Educação (gestão 2011/2014) diante do desafio de criação do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular. A Professora Stella da Costa Bersouat atuou no NEEJACP Prisional, na Penitenciária Estadual

de Rio Grande (PERG). Desvelando as possibilidades frente aos obstáculos oriundos do desconhecimento deste processo de criação e do caminho a ser percorrido, esta experiência se constituiu a fim de proporcionar aos indivíduos com privação de liberdade o direito à EJA como educação popular, com passos qualitativos na compreensão do ser humano como ser histórico-social.

É com muita satisfação que apresentamos essa obra aos diferentes leitores do campo da educação de jovens e adultos, desejando uma proveitosa, prazerosa e crítica leitura.

*Os organizadores,
Rio Grande, outono de 2016*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
<i>Os organizadores</i>	9
P R I M E I R A S E Ç Ã O	
EJA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
I. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E REALIDADE	
<i>Sicero Agostinho Miranda, Elaine Corrêa Pereira, Vilmar Alves Pereira</i>	21
II. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E O COMPROMISSO DO EDUCADOR DA EJA NO CONTEXTO DO PROJETO OLHARES SUL-RIO-GRANDESES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
<i>Vilmar Alves Pereira, Luciane Oliveira Lemos</i>	47
III. PROJETO OLHARES SUL-RIO-GRANDESES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE JOVENS E ADULTOS: REFLETINDO SOBRE AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO	
<i>Mariza de Sena Rodrigues, Vilmar Alves Pereira</i>	63
IV. PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE CURRÍCULOS, ARTICULADAS COM O PENSAMENTO FREIREANO	
<i>Tania Mara Oliveira, Vanessa Alves Vargas, Vilmar Alves Pereira</i>	75

V. O PERFIL ATUAL DO EDUCANDO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE: CONTRIBUIÇÕES PARA O REJUVENESCIMENTO	
<i>Veridiana Caseira, Daiane Ferreira Ferreira, Sicero Miranda</i>	89

S E G U N D A S E Ç Ã O
EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR

VI. A EDUCAÇÃO POPULAR NA CONTRAMARCA DA BARBÁRIE: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS VIVENCIADAS NO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR QUINTA SUPERAÇÃO	
<i>Roberta Avila Pereira, Lisiane Costa Claro, Vilmar Alves Pereira</i>	109

VII. EDUCAÇÃO POPULAR: PAIETS INDÍGENAS E QUILOMBOLA	
<i>Luciane dos Santos Avila</i>	119

VIII. A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA EDUCATIVA NO CAMPO DA ARTE E DA CULTURA NUMA ÓTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR: VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DO PAIETS	
<i>Agda Antunes Balduino, Vilmar Alves Pereira</i>	135

IX. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO HUMANA NUM PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR	
<i>Mariene Colarres, Vilmar Alves Pereira</i>	151

X. COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DA EJA PARA PESCADORES NO TAIM	
<i>Rita de Cácia de Duarte, Rodrigo de Assis Brasil Valentini, Wagner Viera de Souza, Vanessa Silva da Luz</i>	165

TERCEIRA SEÇÃO
OUTROS OLHARES SOBRE A EJA

XI. A EDUCAÇÃO COMO (IM)POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO
EM PAULO FREIRE

Volnei Fortuna..... 181

XII. POR UMA CRÍTICA CONTEMPORÂNEA DA QUESTÃO
AMBIENTAL: OS SABERES DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS
DE ORIXIMINÁ/PA

Jacqueline R. Carrilho Eichenberger, Vilmar Alves Pereira..... 213

XIII. O DESAFIO DE ACREDITAR NA EJA NO ESPAÇO
CARCERÁRIO: CRIAÇÃO DO NEEJACP PRISIONAL NA PERG

Flávia Luciane Pinheiro Gonzales..... 237

AUTORES..... 249

PRIMEIRA
SEÇÃO

EJA NO CONTEXTO
DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE
PROFESSORES

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E REALIDADE

Sicero Agostinho Miranda
Elaine Corrêa Pereira
Vilmar Alves Pereira

INTRODUÇÃO

Neste estudo procuramos compreender como a educação de jovens e adultos (EJA) se constituiu historicamente no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul e na cidade de Rio Grande. Para tal, abordamos alguns conceitos teóricos e as concepções epistemológicas que permeiam essa modalidade de ensino, discorrendo sobre a história de forma a enfatizar as políticas públicas criadas para atender a essa demanda educacional. Essa análise é realizada a partir das leis, normas e/ou resoluções federais, estaduais e municipais. Nesse bojo, cabe explicar sobre a realidade da EJA em comunidades de pesca no Estado do Rio Grande do Sul, destacando a cidade do Rio Grande, a qual possui o maior contingente de pescadores do estado.

Com isso, pensar, compreender e problematizar as leis, normas e/ou resoluções que contemplem a EJA, suas concepções, bem como conhecer as diferentes realidades dos trabalhadores desta modalidade de ensino, torna-se fundamental, posto que este estudo emerge de um espaço de educação com jovens e adultos. Essa discussão não é de agora, significa recorrer a eventos

históricos que marcam a identidade da classe trabalhadora e as lutas populares no Brasil. Muitos desses estudantes-trabalhadores retornam à escola para terem domínio da leitura e escrita, ou obterem conhecimentos sobre os cálculos básicos em matemática. Diante disso, garantem seus direitos de formação de cidadania, conforme previsto em leis educacionais do nosso país.

Na Constituição Federal de 1988, temos em seu Art. 1º “igualdade a todos perante a lei”. Observando a realidade, no que tange à educação, na modalidade EJA, nem sempre esta igualdade é considerada. A classe trabalhadora, na grande parte das vezes, continua excluída da possibilidade de acesso à educação e à profissionalização. Investir no retorno escolar de jovens e adultos, possibilitando que concluam o ensino básico é oportunizar uma nova perspectiva de vida. Por meio da tentativa de melhoria de trabalho, pode haver a redução da pobreza, a ascensão de nível social e, especialmente, servir de mecanismo de contenção da marginalidade.

O interesse pela temática em questão fez com que procurássemos conhecer a realidade destes jovens e adultos, que buscam neste retorno aos espaços escolares melhores oportunidades profissionais e realização pessoal. Conforme Strelhow (2010):

Um novo pensar sobre a educação de jovens e adultos traz para o âmbito escolar questões relativas ao processo histórico do aluno. Existem muitos motivos que levam esses adultos a estudar, como, exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho. Vale destacar, que outras motivações levam os jovens e adultos para a escola, por exemplo, a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz autoestima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão (p. 50).

Essa modalidade de ensino no horizonte da educação popular é compreendida de forma mais ampla. Segundo Freire (2003):

A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular. Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios (p. 16).

A educação popular também pode ser concebida como instrumento de cultura, cujo objetivo maior é a própria educação (BRANDÃO, 2002). Nessa perspectiva, as camadas populares passam a ser sujeitos de direitos, críticos e atuantes na sociedade.

Nesse cenário, para contemplar esses sujeitos que vislumbram tais possibilidades, deveremos respeitar a diversidade cultural. Como cita Gomes (2007), quando aponta importantes considerações:

A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso. Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas *inventadas* pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças (p. 22).

Na EJA, avistamos uma grande oportunidade de transformação social e de mudanças nos sujeitos nela envolvidos. Diante da importância dessa modalidade de ensino, entendemos que ela não pode ser vista apenas como uma segunda oportunidade de complementação de estudos, mas como uma *nova chance* de

recomeço, de melhores perspectivas de vida para esses jovens e adultos. Arroyo (2005) defende que:

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (p. 21).

Esse movimento de mudanças deverá ser impulsionado pela sociedade, a qual deve cobrar dos governos atualizações nas políticas educacionais, principalmente, as voltadas para a EJA. Arroyo (2005) já apontava que nossa legislação educacional precisava ser reformulada, com intuito de propiciar melhorias na realidade da EJA. Além das mudanças nas leis, também avistamos a necessidade de mudanças nas concepções pedagógicas dos envolvidos neste contexto. Diante disso, Gadotti (2011) afirma que

[...] os educadores e educadoras não podem ficar apenas preocupados com os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem trabalhados, precisam entender esses sujeitos, na grande maioria, oriundos de classes populares, para que os próprios conteúdos a serem ensinados não possam ser totalmente estranhos à realidade daquele sujeito (p. 21).

A realidade vivenciada pelos alunos desta modalidade educativa, na maioria das vezes, está marcada por sacrifícios pessoais e negação de direitos. Grande parte desses sujeitos são trabalhadores que realizam as atividades para a sua manutenção e da sua família. Trabalho este que, grande parte das vezes, precisa ser conciliado com os afazeres de sala de aula.

A EJA, de modo geral, implica um amplo processo de transformação, voltado para indivíduos com mais de 15 anos para inserção no ensino fundamental e 18 anos para ensino médio (BRASIL, 1996). Então, essa educação é destinada à inclusão de jovens e adultos na educação formal. Para Gadotti (2008),

essa educação não deve ser uma reposição da escolaridade perdida como se configuram muitos cursos de aceleração existentes. Deve sim construir uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino propiciando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao ensino regular (p. 121).

Ao concordar com a citação acima, esta modalidade, embora amparada por lei própria, não pode ser desenvolvida com as mesmas características do ensino regular, pois é destinada a estudantes com características diferenciadas. Segundo Gadotti (2011, p. 47), “este jovem e adulto não pode ser avistado como criança pelos educadores, muito menos serem negados suas experiências e seu conhecimento de mundo”.

Desse modo, quando nos referimos aos estudantes que retornam à escola, suas histórias de vida, orientadas pelas suas experiências, não podem ser negadas. Estes sujeitos necessitam aplicar os conteúdos trabalhados em sala de aula em seu cotidiano, que será um facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Esses educandos carecem de estímulos, melhorias na autoestima, pois suas dificuldades e as várias tentativas fracassadas trazem angústias, medos e, na maioria das vezes, complexos de inferioridade. Segundo Zamperetti e Neves (2013),

A mudança de postura desses jovens e adultos é necessária, visto que, somente com a modificação na forma de pensar e sentir destes sujeitos, será possível promover a transformação em suas vidas, o que, depois, poderá repercutir em uma transformação social ampla [...] Pensamos que os jovens e adultos, que não conseguiram estudar durante a formação inicial, necessitam

de um olhar amoroso e compreensivo dos docentes sobre suas realidades (p. 15).

A este respeito, Vale (1992) aponta que os saberes que esses sujeitos adquirem fornecem uma outra visão de mundo. O olhar desses jovens e adultos torna-se crítico diante dos problemas da sociedade na qual eles estão diretamente inseridos. Vale (Ibidem) ainda afirma que:

O saber adquirido pelas camadas populares paradoxalmente possibilita-lhes enxergarem o mundo de uma forma diferente, questionadora e crítica do próprio domínio burguês. Aguça-se com isso a luta de classes no interior da escola. A prática escolar, ao apresentar-se enquanto função reprodutora, contraditoriamente possibilita transformações, e essas transformações passam necessariamente pela esfera do saber. A natureza do saber que é transmitido pela escola denuncia o potencial político e valorativo frente à sociedade de classes, justificando, inclusive, o embate no seu interior pela disputa desse saber (p. 18).

Temos que ressaltar que os alunos do EJA trazem consigo um entendimento e uma visão de mundo adquiridos em sua comunidade cultural de origem, pela vivência social, familiar e profissional. Ao escolher o caminho da escola, a expectativa passa a acompanhá-los e prepará-los para este novo desafio. Motivados para aprendizagem, tornam-se curiosos, indagadores, sensíveis e pensantes. Estes alunos buscam mais do que conteúdos prontos para a reprodução, almejam sentir-se sujeitos ativos, participativos e construtores de conhecimentos. Segundo Dohmen (2001),

na educação de adultos, o único tipo de aprendizagem que ganha sentido com o tempo é aquele em que os alunos podem reconhecer diretamente a finalidade e relevância daquilo que estão construindo para sua formação pessoal (p. 5).

Neste âmbito educacional, o docente deve definir os objetivos de forma aberta, para que o discente tenha condições de sugerir e introduzir suas próprias metas, de maneira a garantir que o educando da EJA perceba a importância e a finalidade de que está aprendendo, visualizando no seu cotidiano as aplicações.

Existem muitas críticas quanto ao modo com que a EJA é desenvolvida. Tal modalidade de ensino não foi criada para desviar o aluno da escola regular, pelo contrário, foi idealizado para trazer de volta aos espaços escolares todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade correta. Sendo assim, faz-se necessário um resgate da respeitabilidade da mesma, buscando ensino de qualidade que possibilite reverter à ideia de que o EJA é uma modalidade de oferta de segunda categoria.

Neste sentido, este ensino deve ser visto como um processo de educação que envolve conteúdos e métodos adequados aos objetivos específicos do desenvolvimento cultural, oportunizando a ampliação de vivências e experiências e a aquisição de novas habilidades.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de jovens e adultos tem sido um campo de pesquisa bastante explorado. A temática, na sua maioria ligada às questões metodológicas, tem despertado grande interesse de muitos estudiosos, principalmente, os voltados à formação de professores. Nesse sentido, algumas discussões são bastante abordadas, como, por exemplo, sobre o perfil desses sujeitos e seu contexto social, bem como a constituição histórica desta modalidade de ensino.

Diante desses avanços e retrocessos da EJA, entender sua constituição histórica ajudará a esclarecer como esta proposta de ensino se encontra na atualidade. Ciente do não esgotamento de

informações, potencializaremos fatos no decorrer das leituras. Afirma Haddad e Pierro (2000) que:

Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sérios riscos de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida numa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social (p. 108).

Para discutir a EJA no Brasil, precisamos voltar ao seu descobrimento (GALVÃO; SOARES, 2005, p. 258). Com isso, a EJA não é algo novo, pois, no período colonial, os jesuítas, através do ensino da língua materna, buscaram aculturar e cristianizar os indígenas (HADDAD, 1987; STRELHOW, 2010; VARGAS et al., 2013; BARRETO, 2013). Este movimento de educação de jovens e adultos foi de início direcionado mais especificamente aos índios, tendo em vista que, as atividades econômicas na colônia não exigiam o estabelecimento de escolas para a população adulta (MACEDO, 2008, p. 18).

No Brasil Colônia, a educação jesuítica dos nativos, sistema este que perdurou aproximadamente duzentos e dez anos (1549-1759), não deixava de impor a dominação espiritual, ancorando sua linha educativa de forma muito competente, sempre com apoio dos governantes. Ao catequizar e dar instruções, os jesuítas aprenderam a falar a língua nativa dos índios, a qual por certo tempo foi utilizada entre eles, até que autoridades portuguesas exigissem apenas o português (GALVÃO; SOARES, 2005, p. 259). Dessa maneira, todo o processo cultural e social dos indígenas foi rompido, acarretando um retrocesso ao sistema educativo.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil Colônia em 1759 (VARGAS et al., 2013), a educação dos adultos indígenas se tornou irrelevante e inexistente. Conforme Strelhow (2010):

Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes (p. 51).

No Brasil Império (1822-1889), começaram a acontecer algumas reformas educacionais. O ensino noturno passou a ser implantado para a alfabetização de adultos. Em 1876, tem-se o conhecimento do primeiro relatório escrito pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, registrando a realidade da EJA. Neste documento, constava a existência de 200.000 (duzentos mil) alunos frequentando as 117 (cento e dezessete) escolas noturnas por todo o país, afirmando serem estas as únicas escolas que praticavam a educação de adultos, instruindo-os sobre a compreensão de seus direitos e deveres (MACEDO, 2008).

Com o fim do Brasil Império, embora tenham ressurgido algumas escolas para adultos em diferentes províncias, o descompromisso do Estado era evidente. Principalmente, no que dizia respeito à quantidade de analfabetos no país. “O fato é que, em 1890, o Brasil se constituía em uma *massa de analfabetos*” (MACEDO, 2008, p. 18, grifo do autor).

A constituição brasileira de 1891, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, também marcou o ensino de EJA no Brasil. No artigo 70 desta lei, o analfabeto teve seu direito ao voto suprimido. Constava na Constituição (1891):

Art. 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos;

3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual.

§ 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis.

(BRASIL, 1891).

Com o início da industrialização no Brasil no século XX, começou a visualização lenta e tímida da valorização da EJA. Segundo Cunha (2002),

com o desenvolvimento industrial, no início do séc. XX, a educação de adultos passa a ser lentamente valorizada, mas crescente, sendo esta educação ainda focada somente no domínio da língua falada e escrita, a produção das técnicas industriais e a alfabetização como um meio para ampliação da base eleitoral (p. 168).

Em 1915, foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo e na Associação Brasileira de Educação foram abertos espaços para se discutir a temática (VARGAS et al., 2013). A partir da década de 30, devido à industrialização nos centros urbanos, a alfabetização de adultos começou a se apresentar como uma necessidade primordial no sistema público de educação. Desde o descobrimento do Brasil até esta década, a EJA era “funcional, ou seja, sempre voltada para as necessidades, ora da colônia, ora dos interesses de ordem política-econômica, sem nenhum envolvimento de efervescência político-ideológico” (MACEDO, 2008, p. 25).

Nesse contexto, em 1930, o Ministério da Educação (MEC)¹ foi criado. Na época, com o nome de Ministério da Educação e Saúde, tinha como objetivo elaborar um programa de política educacional amplo e integrado.

O Plano Nacional de Educação foi lançado em 1934, prevendo um ensino primário integral gratuito e obrigatório, estendido aos adultos brasileiros. Segundo Strelhow (2010), o plano nunca acabou saindo do papel, no que se trata de EJA. Ainda assim, em 1940, os altos índices de analfabetismo no país eram evidentes, fazendo com que o governo tomasse a decisão de criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta (PORCARO, 2012).

Com o fim do Estado Novo, em 1945, o processo de redemocratização gerou a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país. Neste momento, é também lançada a criação da 1ª Associação de Professores do Ensino Noturno. Neste mesmo ano, ocorreu o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, mas somente após o término da ditadura de Vargas é que esta modalidade ganhou destaque.

Em 1947, quando lançada a 1ª Campanha de Educação de Adultos, o governo tinha como proposta uma “alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário” (CUNHA, 2002, p. 27).

Logo, na década de 50, o analfabetismo era visto como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz psicologicamente e socialmente, submetido à minoridade econômica e política, não podendo votar ou ser votado.

Na década de 60, foi aprovada, depois de 13 (treze) anos de discussão (1948-1961)¹, a primeira Lei de Diretrizes e Bases

¹ Mais informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

da Educação (LDB), nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. Com essa conquista, inicia-se um marco histórico para a educação brasileira (MACEDO, 2008), com vigência de 1961 a 1971.

No mesmo ano da aprovação da primeira LDB, foi lançado, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Educação de Base (MEB)², o qual realizava atividades de educação popular com alfabetização de jovens e adultos. Segundo Souza (2009),

Dentro da perspectiva popular surge o Movimento de Educação de Base (MEB), lançado pela CNBB em 1961, repetindo experiências bem-sucedidas em outros países que adotavam princípios próximos ao pensamento de Freire. Dessa forma, o MEB, orientado pelos anseios da Educação Popular, acabaria se opondo aos fundamentos que davam sustentação às campanhas oficiais. O MEB entendia o analfabetismo como efeito de um cenário sócio-histórico de desigualdade de condições que condenava à nulidade e a opressão dos que não se apropriaram do código escrito. Portanto, o processo educativo que tivesse como objetivo a construção da cidadania deveria interferir na estrutura social responsável pela produção do analfabetismo (p. 4).

Desse modo, em 1963, foi construído o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), proposto pelo MEC, coordenado por Paulo Freire. Este acontecimento ocorreu no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Concomitantemente, criou-se o primeiro curso de formação de coordenadores e de treinamento de professores da EJA (MACEDO, 2008).

Com o golpe militar, em 1964, todos os movimentos de alfabetização que fortaleciam as camadas populares foram reprimidos, conseqüentemente, o PNA foi extinto (STRELHOW, 2010). Embora o movimento de Educação de Bases (MEB) conseguisse sobreviver neste período, por estar ligado ao MEC

² Mais informações disponíveis em: <<http://www.meb.org.br/>>.

e à igreja católica, acabou enfraquecido devido a pressões e escassez de recursos financeiros.

Mesmo na Ditadura, em 1967, tivemos o início do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967. Essa proposta tinha como objetivo erradicar o analfabetismo em 10 anos.

Na década de 70, precisamente em 1971, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 5692/71, com vigência de 1971 a 1996. Essa nova LDB, apesar de limitar o dever do Estado com a educação dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos de idade, prevê a educação de adultos como direito à cidadania (VARGAS et al., 2013). A mesma tinha como princípio básico a proposta de qualificar indivíduos para o trabalho, possibilitando a formação de pessoas competentes e disciplinadas para compor a força de trabalho a ser inserida no mercado, integrado na política educacional.

Em 1974, foram implementados em todo o país, os Centros de Estudos Supletivos (CES). Segundo Soares (1996):

Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade. Devido à época vivida pelo país, de inúmeros acordos entre MEC e USAID, estes cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral. Como conseqüências, ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (p. 36).

Os analfabetos brasileiros recuperaram o direito de votar em 1985, em caráter facultativo. Isso foi possível a partir da emenda constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, regulamentada pela lei nº 7.332, de 1º de junho de 1985. Hoje, está de acordo com o artigo 14 da Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 2013).

Naquele mesmo ano, o Mobral foi extinto. Surge então a Fundação Educar, criada pelo decreto 91.980, de 25 de novembro de 1985. A mesma fazia parte do Ministério da Educação, diferentemente do Mobral (VARGAS et al., 2013). O seu papel era supervisionar e acompanhar, junto às instituições e secretarias estaduais e municipais, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas. No entanto, em 1990, com o Governo Collor, a Fundação Educar foi extinta sem ser criado nenhum outro projeto em seu lugar (GALVÃO; SOARES, 2005; STRELHOW, 2010).

Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que houve realmente uma mudança e avanço no campo do EJA. Assim, a educação passou a ser um direito de todos, independente da idade e da condição social, garantida na constituição, capítulo 3, seção I, artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Nos anos 90, tivemos então uma nova lei educacional que alterou a LDB anterior nº 5.692/71: foi a lei nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, na qual, em seus artigos 4º e 5º, é assegurada a oferta de EJA para todos aqueles que dela necessitarem. Os artigos 37 e 38 também contemplam significativamente a educação de adultos, constituindo o EJA como modalidade especial de ensino. Nestes artigos da Constituição Federal, consta:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

(BRASIL, 1996).

Dentre os movimentos que surgiam neste período, podemos destacar o Movimento de Alfabetização (MOVA), surgido em 1989, em São Paulo, na gestão de Paulo Freire como secretário de Educação do município. Após, serviu de modelo para muitos estados e cidades do Brasil.

Por outro lado, neste período, o governo federal começou a desvincular-se dos projetos de alfabetização:

Passando aos estados e municípios a assumir a função da educação de jovens e adultos. Paralelamente, foram feitas muitas experiências de universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais em relação à educação (STRELHOW, 2010, p. 56).

Mesmo tendo um amparo legal, a proposta inicial para as EJs no Brasil somente foi fortificada no ano de 2002, após um longo estudo e debate com as comunidades escolares. Nesta data, percebeu-se uma implantação efetiva desta modalidade educacional em todo Brasil (GALVÃO; SOARES, 2005).

Em 2003, foi criada no Ministério da Educação (MEC) a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. A partir de 2003 até o momento, muitos decretos foram implantados, entre estes, citamos o de número 4.834, de 8 de setembro de 2003, em seus artigos 1º, 2º, 3º e 5º que criam o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e instituem a “Medalha Paulo Freire”. O PBA tem por finalidade erradicar o analfabetismo do Brasil e a Medalha Paulo Freire condecora educadores destaque na execução do referido programa (STRELHOW, 2010).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO GRANDE DO SUL

A constituição da EJA no Brasil reflete no ensino de jovens e adultos no Rio Grande do Sul. Todas as leis, normas e resoluções, bem como programas e projetos de governo, beneficiaram parte da população desse estado. A criação dos CES (atualmente Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos), escolas noturnas com a modalidade EJA e alguns programas federais são iniciativas que surgem a partir de discussões e implementações paralelamente em todo país (KAEFER, 2009).

Na Constituição Estadual (CE) do Rio Grande do Sul, de 3 de outubro de 1989, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1 de 1991 e nº 68 de 2014, tivemos avanços significativos para a EJA estadual. No artigo 199, inciso I desta lei, afirma-se que é dever do estado garantir o ensino fundamental, este devendo ser gratuito e de qualidade, inclusive para jovens adultos que não o concluíram em idade própria:

Art. 199 - É dever do estado:

I - garantir o ensino fundamental, público, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria; (RIO GRANDE DO SUL, 1989).

De 1986 a 1990, no governo do Pedro Simon, foi criado o projeto “Ler e escrever o Rio Grande”, conhecido popularmente como “Projeto LER”. A ação tinha como objetivo ofertar em todas as escolas públicas estaduais turmas de alfabetização para jovens e adultos.

No governo do Alceu Collares, 1991 a 1994, a Secretaria de Educação (SEDUC-RS) lançou outro projeto de alfabetização, chamado “Nenhum Adulto Analfabeto”. Esta proposta era dividida por módulos, com um material didático próprio e disponibilizada a todos aqueles que voluntariamente tivessem o interesse de alfabetizar um determinado grupo de pessoas ou comunidades. Segundo Kaefer (2009):

O Programa estava organizado por módulos, feitos por uma equipe multidisciplinar, que se encarregava de organizar o material dividido em dez módulos, nos quais se encontram subsídios pedagógicos para alfabetização. Era de fato uma tentativa não formal de alfabetização (p. 45).

Em 1995, o então governador Antonio Britto, criou o Programa Piá 2000 para atender à população do Rio Grande do Sul, com atividades de assistência social, promovendo ações para melhorias na educação. Em meio às ações voltadas para jovens e adultos, estava o projeto de alfabetização, que se baseava no Projeto LER, aplicado nos diferentes municípios gaúchos. Barreto (2013) ainda afirma sobre:

Programa Pia 2000, que era composto por projetos de educação e assistência, entre eles a Alfabetização de Jovens e Adultos. A EJA baseava-se no Projeto LER, que se destinava à alfabetização nas escolas; nos Cursos Supletivos, que davam conta das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de forma fragmentada e acelerada; nos Exames Supletivos e nos antigos Centros Estaduais de Ensino Supletivo (CEES), que serviam para preparar os estudantes para as provas dos Exames Supletivos (p. 54).

No ano de 1999, com a mudança de governo, foram extintos esses projetos. O Governador Olívio Dutra implementou o MOVA-RS que fez parte da Política Pública de EJA. Segundo Barreto (2013), o MOVA-RS

é herdeiro da tradição dos movimentos populares e nasce a partir da experiência do MOVA-SP, criado por Paulo Freire, quando foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina, em 1989. A partir do MOVA-SP, muitas outras experiências de MOVA's foram construídas em administrações populares municipais e estaduais. Foi também construída a rede MOVA-Brasil, que reúne todas estas experiências de Mova's espalhadas pelo país (p. 55).

A grande parte dos programas dos governos criada para a EJA é voltada à alfabetização. Embora oportunizem condições para que todos possam ser alfabetizados, acabam por não propiciar a continuidade de complementação de ensino fundamental e médio. O MOBREAL, a Fundação Educar, o MOVA entre outros programas de alfabetização, são exemplos de políticas públicas criadas para diminuir os índices de analfabetismo, mas não para garantir a continuação dos estudantes em seus processos de escolarização. Ao final das atividades destas propostas, os estudantes recebiam apenas um certificado de participação, dificultando a continuidade destes sujeitos nos espaços escolares. Galvão e Soares (2005, p. 270) apontam que: “esses movimentos

foram criticados e não garantem continuidade dos estudos, assim, muitos desses alfabetizados esquecem o ler e o escrever”.

A realidade não é diferente nas comunidades de pesca do estado do Rio Grande do Sul. Na Figura 3.1, apresentamos um mapeamento das 32 colônias de pesca do estado, pertencentes à Federação de Pescadores e Aquicultores do RS (FEPERS). Depois do mapeamento, realizamos uma pesquisa a partir da FEPERS e da Superintendência Federal de Pesca e Aquicultura desse estado, ligada ao Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA), sobre educação na pesca. Buscamos informações referentes a projetos na área de educação que contemplassem os pescadores das colônias em atividade.

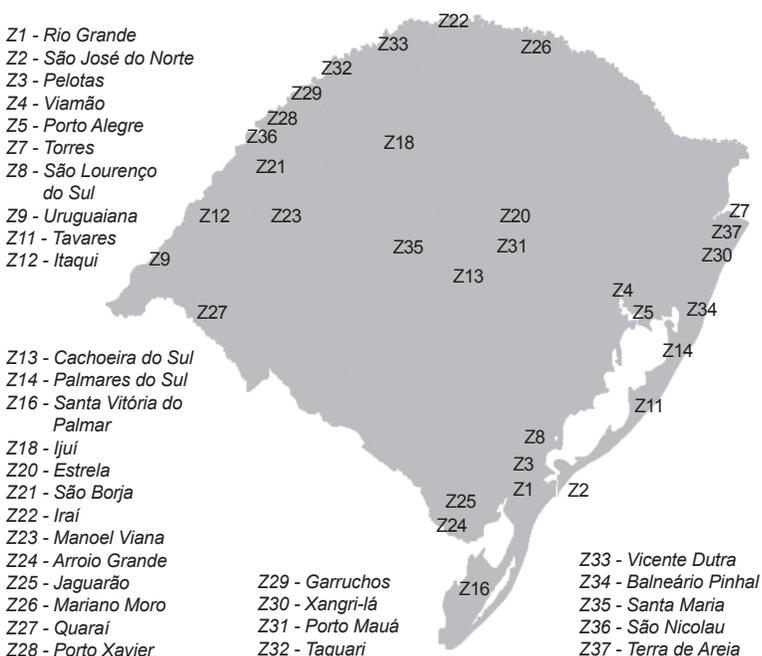


Figura 3.1: Mapeamento das Colônias de Pescadores do Rio Grande do Sul.

Conforme informações da FEPERS e da Superintendência, os pescadores têm participado ao longo dos últimos anos de projetos de alfabetização ofertados pelo governo. Atualmente, existe um número significativo de trabalhadores da pesca participando do Programa Brasil Alfabetizado, ainda que no sistema de matrícula do programa não conste grande parte deles, pois, ao efetivar a matrícula, não se declaram pescadores.

Essas motivações, em participar de projetos de alfabetização, surgem por dois fatores: primeiro, pela necessidade de aprender a escrever o nome, facilitando o processo de obtenção de documentação; segundo, pelas mudanças futuras na legislação de pesca, que poderão exigir do pescador que demonstre, mediante prova, conhecimentos básicos de matemática e português, para obtenção da matrícula de pesca.

A partir da documentação analisada, a realidade da EJA nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio é preocupante. Com exceção do Projeto Educação para Pescadores, não se tem conhecimento da existência de outros projetos ou programas específicos que atendam a essa categoria. Aqueles que almejam a complementação de estudos buscam escolas que ofertam turmas de EJA. Como as comunidades de pesca, na sua grande maioria, ficam afastadas dos centros das cidades, sem escolas com esta modalidade de ensino, a maioria dos pescadores não conclui seus estudos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM RIO GRANDE

A primeira atividade proposta pelo município de Rio Grande em EJA foi implantada em 1990, quando criou-se o projeto de alfabetização Alicerce Municipal de Educação de Jovens e Adultos (ALMEJA) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Helena Small. Anteriormente, o município aderira a programas estaduais e federais de EJA, dentre eles, o MOBIL, Fundação Educar e MOVA (RIO GRANDE, 2011).

Diante da necessidade da oferta de Ensino Fundamental completo, o ALMEJA foi extinto em 2000. Paralelamente, foi criado o Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos (PROMEJA), baseado no artigo 37, parágrafo 1º da lei nº 9.394/96, autorizado pelo Conselho Municipal de Educação no parecer 005/2000. O programa tinha como objetivo suprir a necessidade de escolarização de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental na idade própria. A proposta considerava o contexto sócio-político desta população e o desafio de fortalecer a sua participação na construção de uma sociedade igualitária, resgatando a cidadania e a autoestima (RIO GRANDE, 2000, p. 5).

Conforme o Regimento de Criação do PROMEJA (2000) e o relatório histórico da proposta (2011), o trabalho desenvolvido implicava um novo olhar sob o *ensinar* e o *aprender*, resultando na criação de espaços que oportunizassem suprir a escolarização regular de jovens e adultos que não tinham concluído na idade própria. Nesta perspectiva, a ação desenvolvida pela secretaria buscava desenvolver nesses sujeitos o pensamento crítico, a capacidade de observação, reflexão, comunicação, convívio e cooperação, possibilitando, assim, uma melhor compreensão e atuação na sociedade (RIO GRANDE, 2011, p. 2).

No ano de implementação, o PROMEJA foi ofertado em apenas 4 (quatro) escolas municipais: E.M.E.F. Cipriano Porto Alegre, E.M.E.F. Helena Small, E.M.E.F. Mate Amargo e E.M.E.F. Navegantes.

Conforme observado no gráfico da figura 3.2, o número de matriculados aumentou com o passar dos anos, principalmente se compararmos os anos de 2007 e 2008, consequência das exigências de escolarização e profissionalização frente ao desenvolvimento na área naval da cidade de Rio Grande. O aumento no número de estudantes fez com que ampliassem o programa, passando de quatro para onze escolas (RIO GRANDE, 2011, p. 3).

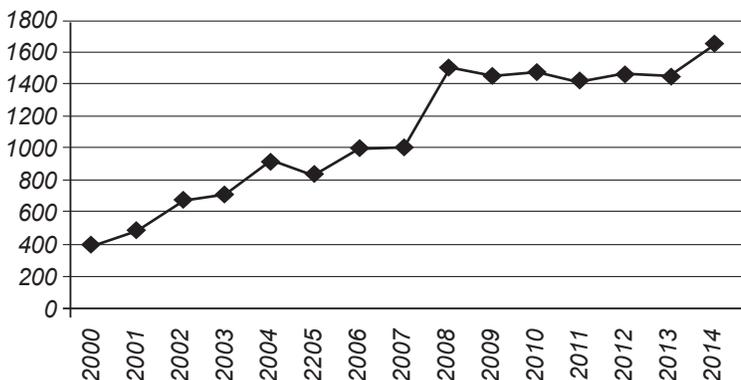


Figura 3.2: Número de matriculados por ano.

Na zona rural, apenas na Ilha da Torotama, foram ofertadas turmas do PROMEJA, no período entre 2002 a 2005, em turno vespertino, das 16h às 20h, na E.M.E.F. Cristóvão Pereira de Abreu. Conforme a direção da escola, as turmas foram extintas, por falta de público interessado.

Em 2013, foi lançado o projeto “Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação Continuada de Jovens a Adultos”. A proposta é desenvolvida no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, sendo voltada à educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Desse modo, a FURG ofereceu um curso com seis turmas de formação com educadores(as) através da demanda e da parceria com a Secretaria de Município da Educação de Rio Grande e da 18ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Assim, a proposta de formação envolveu profissionais da Educação Básica de Escolas situadas desde o município de São José do Norte, Rio Grande, Santa Vitória, indo até o Chuí. Os fundamentos teórico-metodológicos do curso visam propor-

cionar aos cursistas o acesso às teorias do conhecimento que subsidiam a compreensão da realidade dos educandos da EJA, que contemplem suas experiências, vivências e memórias e que oportunizem a partilha das práticas docentes. Tal proposta está imersa em uma concepção de educação baseada no exercício do diálogo, em um processo de construção contínua da cidadania, considerando a diversidade, a educação inclusiva, a relação intergeracional, dentre outros aspectos.

Em 2013, com a mudança de governo municipal, extinguiu-se o PROMEJA, passando a se chamar apenas de Educação de Jovens e Adultos. Em 2014, a Rede Municipal de Educação de Rio Grande atendendo a cerca 1.700 alunos, distribuídos em 13 escolas, contemplando os diversos bairros da cidade.

Em Rio Grande, existem algumas escolas da rede estadual que ofertam a modalidade EJA. A 18ª Coordenadoria Regional de Educação conta com onze escolas de EJA e um Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA Comunitário). O NEEJA Prisional está em funcionamento na Penitenciária Estadual de Rio Grande (PERG). Atualmente, neste universo diversificado da EJA, a 18ª CRE atende cerca de dois mil educandos só na cidade de Rio Grande, chegando a aproximadamente três mil em sua área de abrangência (Chuí, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar e São José do Norte).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a EJA constitui-se principalmente em classes de alfabetização. Motivação esta surgiu por dois fatores: primeiro, pela necessidade de aprender a escrever o nome, facilitando o processo de obtenção de documentação; segundo, pelas mudanças na legislação.

Existem muitas críticas quanto ao modo com que a EJA é desenvolvida. Tal modalidade de ensino não foi criada para

desviar o aluno da escola regular. Pelo contrário, foi idealizado para trazer de volta aos espaços escolares todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade correta. Sendo assim, faz-se necessário um resgate da respeitabilidade da mesma, buscando ensino de qualidade que possibilite reverter à ideia de que o EJA é uma modalidade de oferta de segunda categoria.

A partir da documentação analisada, a realidade da EJA, embora em expansão nas séries finais dos ensinos fundamental e médio ainda é preocupante. Ainda se faz necessária a criação de programas e projetos para minimizar os altos índices de analfabetos ou sujeitos que ainda não concluíram o ensino fundamental e médio.

Discutindo a realidade de comunidades tradicionais de pesca, esses números acabam por ser piores. Com exceção do Projeto Educação para Pescadores, não se tem conhecimento da existência de outros projetos ou programas específicos que atendam a essa categoria. Aqueles que almejam a complementação de estudos buscam escolas que ofertam turmas de EJA. Como as comunidades de pesca, na sua grande maioria, ficam afastadas dos centros das cidades, sem escolas com esta modalidade de ensino, a maioria dos pescadores não conclui seus estudos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANNETTI, Maria Amélia Gomes de Casto; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARRETO, Sabrina das Neves. Aprender a ser educador da EJA nos ambientes onde transitam: o olhar de uma educadora ambiental/ Sabrina das Neves Barreto; orientação da Prof^ª. Dr^ª. Cleuza Maria Sobral Dias; coorientação da Prof^ª. Dr^ª. Silvana

Maria BelléZasso. *Tese* (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande.

BRASIL. Lei nº 9394/92. *Diretrizes e Bases para Educação Nacional*. Brasília, DF. 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos*, 2002.

BRASIL, TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. *Série Inclusão: a luta dos analfabetos para garantir seu direito a voto na República*. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/noticias-tse/2013/Abril/serie-inclusao-a-luta-dos-analfabetos-para-garantir-seu-direito-ao-voto-na-republica>>. Acesso em: 05/07/2013.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. *Salto para o futuro - educação de jovens e adultos*. Brasília, 2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Diário do grande ABC: entrevista com Ubiratan D'Ambrósio*. Santo André, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

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

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

GADOTTI, Moacir. *A educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil – v. III – Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

HADDAD, Sérgio. Educação popular, educação de adultos e ensino supletivo. *Revista da Educação AEC*, Rio de Janeiro, 1987.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Revista Pedagógica*, v. 2, nº 11. Dimensão, set./out. 1996.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010.

VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez, 1992.

VARGAS, Francisco Furtado Gomes Riet; VARGAS, Gabriela Cáceres Riet Vargas; SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. História da educação de adultos no Brasil (1549-1998). In: SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (Org.). *Lutas e conquistas da EJA: discussões temáticas acerca da formação de professores em educação de jovens e adultos*. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2013, p. 30-48.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E O COMPROMISSO DO EDUCADOR DA EJA NO CONTEXTO DO PROJETO OLHARES SUL-RIO-GRANDENSES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vilmar Alves Pereira
Luciane Oliveira Lemos

INTRODUÇÃO

Este texto se propõe a dar vida a uma experiência formativa ocorrida no contexto do projeto de extensão Olhares Sul-Rio-Grandenses da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido em parceria entre a FURG, a Secretaria Municipal da Educação do Rio Grande e a 18ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. O projeto teve financiamento no âmbito do Plano Nacional de Educação de Professores da Educação Básica voltado à *EJA na diversidade e inclusão*, onde realizamos ao longo de 2 anos uma experiência com mais de 180 educadores entre os municípios de São Jose do Norte e o Chuí.

Aqui apresentaremos um recorte apenas sobre como trabalhamos as questões referentes ao compromisso político do educador associado às concepções de educação. Dessa forma, a perspectiva crítica freiriana é orientadora de toda essa experiência. Ficou reforçado que a educação problematizadora contribui

de modo definitivo em processos formativos e emancipatórios na EJA.

DA NECESSIDADE

Conforme (ROMÃO, 2006), a educação de jovens e adultos no Brasil foi marcada pela concepção de *erradicar* o analfabetismo, como se fosse uma doença, uma espécie de *praga* ou *mancha* a ser eliminada. Assim, entre 1946 a 1958, foram realizadas campanhas nacionais, no âmbito da iniciativa oficial e, entre os anos de 1958 e 1964, assistiu-se à implantação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos e só recentemente este assunto passou a ter um tratamento diferenciado. De certa forma, o que fica evidente nesse horizonte é o espaço que a referida modalidade ganhou nas políticas educacionais. A EJA sempre esteve voltada para uma camada marginalizada com experiências pretéritas de exclusão social. Nesse sentido, discutir EJA pressupõe em primeiro lugar o reconhecimento que estamos discutindo modelos de sociedade que precedem a busca de utopias e esperanças de uma educação emancipadora. Assim, assistimos e presenciamos no Brasil que a formação em EJA é apresentada muitas vezes em ações esporádicas numa perspectiva messiânica salvacionista sem passar pelos momentos de problematização.

DAS ALTERNATIVAS

Mediante este cenário, o *Projeto Olhares* surge de uma procura da 18ª Coordenadoria Regional de Educação vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e à Secretaria Municipal do Rio Grande, solicitando ao Grupo de Educação Popular vinculado ao Programa de Auxílio Ao Ingresso aos Ensinos Técnico e Superior da FURG (PAIETS)

que oferecêssemos um processo de formação para EJA, no qual pudéssemos trabalhar com a temática da avaliação.

Em resposta a esse convite, feito no final de 2012, dispomos-nos a pensar coletivamente um curso que partisse da premissa que não se discute avaliação sem discutir concepção de educação e por decorrência modelos de sociedade. Como o objetivo era justamente provocar a reflexão sobre modelos de sociedade, acordamos que o primeiro encontro dessa formação seria no dia 13 de maio de 2013. Nessa ocasião, estive na FURG o Frei David, da rede EDUCAFRO, discutindo a temática: *Universidade, Ações Afirmativas e Projeto de Nação*. Esse foi nosso primeiro encontro, juntamente com mais de 600 pessoas no auditório do Centro Integrado de Desenvolvimento Costeiro (Cidec-Sul). Interessante ressaltar que nem todos os educadores da EJA participaram dessa atividade. Alguns até não conseguiram ver relação entre seus fazeres na EJA e esse convite das referidas instituições.

Isso não se repetiu no nosso segundo encontro que ocorreu no mesmo mês, em 29 de maio de 2013, onde começamos ou continuamos aqueles momentos de identificação, a partir de algumas provocações para mais de 180 professores da EJA. Nessa ocasião, estive lotado o auditório da Medicina. Lá estavam atentos buscando respostas para as inquietações cotidianas. São eles, homens e mulheres de grande bravura e profissionalismo que na sua maioria cumpram seu terceiro turno de atividades com jovens e adultos, com perfis muito diferenciados daqueles antes imaginados e vivenciados. Eles também, na sua maioria, denunciaram a fragilidade dos cursos de licenciaturas nos quais, quando se formaram, a temática EJA estava na invisibilidade nos currículos. Só recentemente essa modalidade ganhou maior reconhecimento.

Pensando que apresentariamos soluções para suas lutas cotidianas, começamos ao contrário apresentando provocações. Em geral essas provocações foram no sentido de politizar o

debate. Assim, naquela ocasião questionamos: Por que as lutas do movimento docente, mesmo que despertem simpatias localizadas e pontuais, não conseguem a mobilização generalizada da opinião pública a seu favor? Não construímos ou perdemos a capacidade de articulação com a sociedade? Não será porque nos omitimos em relação a inclusão dos excluídos, no sistema educacional? Quem sou eu e que postura assumo? Sou um profissional da educação? Profissional de ensino? Somos educadores ou nos tornamos educadores? Qual é a relação entre a minha profissão e a política? Que postura assumo nesse contexto? Qual é a relação entre a minha formação e minha função exercida? Do que depende a formação do educador? No meu jeito de ser professor existe um educador?

Provocando ainda mais os educadores, apresentamos a perspectiva de Romão que salienta que a dimensão política do trabalho do professor se dá em três direções: para o sistema, para a própria categoria e para a comunidade, corporificada diretamente nos educandos (ROMÃO, 2006, p. 65).

Aproximamos essa necessidade aos dados o Pnad³, onde afirma-se que o Brasil tem 2,4 milhões de jovens analfabetos. Considera ainda que alarmante número de 15,5 milhões de brasileiros acima de 10 anos que não sabem ler nem escrever, 15% têm menos de 30 anos. A maior concentração está no Nordeste, onde estão 65% dos jovens analfabetos do país.

Reconhecendo a necessidade de enfrentamento desse quadro, apresentamos aos docentes da EJA a reflexão sobre o nosso compromisso e a nossa postura política no contexto da EJA:

Pela educação, queremos mudar o mundo, a começar pela sala de aula, pois as grandes transformações não se dão apenas como

³ Observatório Jovem do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. *Pnad*: Brasil tem 2,4 milhões de jovens analfabetos. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/pnad-brasil-tem-24-milh%C3%B5es-de-jovens-analfabetos>>. Acesso em: mar. 2016.

resultantes dos grandes gestos, mas de iniciativas cotidianas, simples e persistentes. Portanto não há excludência entre o projeto pessoal e o coletivo: ambos se complementam dialeticamente (ROMÃO, 2006, p. 65).

Mediante essa provocação, sugerimos que pudéssemos assumir a pedagogia da indignação em relação ao sistema; a mobilização da categoria, visando ultrapassar a *síndrome do metalúrgico* de apenas lamentar e, numa outra dimensão, buscarmos criticamente alternativas viáveis. Foi justamente nessa etapa que emergiram algumas questões trazidas pelos educadores: Mas como politizar o educador? Nos planos de cursos? Formação continuada? Também, no entanto, sugerimos que deveríamos repensar as nossas práticas na EJA e nos aproximarmos do contexto e do mundo da vida do educando e considerarmos os pilares do conhecimento, didática, relacionamento e avaliação.

Muito bem. Nesse momento, havíamos criado sim um espaço para que pudéssemos chegar onde almejávamos: discutir as concepções de educação. Poderíamos ter feito a opção na ocasião de fazer um vôo pelas teorias da educação, no entanto optamos por discutir a centralidade e a relevância da perspectiva freiriana na *Pedagogia do oprimido*, quando Freire nos apresenta a concepção de Educação Bancária e a Educação Problematicadora. Entendemos que ali aparece de forma mais explícita o horizonte pedagógico e político freiriano.

Procurando situar a partir da p. 79 da referida obra, onde trata do que consiste a concepção de *pedagogia bancária*, Freire parte de uma análise das relações educador/educando, na escola. Segundo ele, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), apresentam um caráter especial e marcante: o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.

Essa dimensão narrativa da pedagogia bancária, para Freire, considera a realidade

como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. E nesse contexto os conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação FREIRE (2011, p. 79).

Outro aspecto marcante de tal pedagogia é a figura do narrador como condutor dos seus educandos, transformando-os todos em: “*vasilhas*, em recipientes a serem *enchidos* pelo educador [...] Em lugar de comunicar-se, o educador faz *comunicados* e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2011, p. 80-81).

Freire denuncia essa dimensão bancária e arquivista da educação por não permitir nem a criatividade nem a transformação e o reconhecimento de saberes. De certa forma, o que ocorre nesse processo é um profundo processo de alienação: “Os educandos, alienados, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer a descobrir-se educadores do educador” (FREIRE, 2011, p. 81)

Nessa definição de papéis, vemos que:

o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele (FREIRE, 2011, p. 82).

Freire prossegue na *Pedagogia do oprimido* dedicando as próximas páginas ao delineamento da ausência de pensamento crítico dos educandos nessa perspectiva e conseqüentemente na perda da dimensão transformadora. Também aponta para a não assunção da condição de sujeitos, pois seu fundamento é o reforço da condição do opressor: “A visão *bancária* anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores” (FREIRE, 2011, p. 83).

Dessa forma, conforme Freire, os oprimidos como decorrência desse processo são considerados uma patologia de uma sociedade sã, sem condições, inaptos e preguiçosos. Em outras palavras, são os marginalizados dentro da escola. E essa constatação é proveitosa ao bancarismo, pois não almeja de forma alguma que os oprimidos assumam uma postura de desvelamento do mundo. Neste ponto, Freire enfaticamente denuncia a postura de muitos educadores e nos faz pensar sobre o nosso papel: “Porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo” (FREIRE, 2011, p. 85).

A essa altura havia educadores *remexendo-se nas cadeiras*, e foi aí que apresentamos, então, o enfrentamento dessa perspectiva bancária pelo próprio Freire, a partir da caracterização da concepção pedagógica da educação problematizadora. Conforme Freire, além de ela buscar reconhecimento a partir da constatação de que o processo formativo é um processo de humanização, parte das percepções das contradições das limitações da educação bancária e das formas de engajar-se na pela libertação. Nesse sentido muda radicalmente o papel do educador, pois

um educador humanista, revolucionário, não há de esperar possibilidade. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens no seu poder criador. Companheiro dos educandos, em suas relações com eles [...]. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria

a serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 2011, p. 86-87).

O enfrentamento da bancarismo também aparece no papel que a educação problematizadora atribui à consciência. Isso relacionado ao papel que as elites dominadoras realizam no reforço dos processos alienantes faz com que a educação, não sendo neutra, esteja sempre a serviço de uma classe. Já uma população consciente enfrentará as condições de subserviência. Dessa forma, o compromisso que temos enquanto educadores problematizadores é ressaltado: “Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem na busca da libertação, servir-se da concepção *bancária*, sob pena de se contradizerem em sua busca (FREIRE, 2011, p. 92).

Sugerindo e assumindo a partir da práxis como postura educativa na busca de transformar a realidade, “a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador/educandos” (FREIRE, 2011, p. 94). Por outro lado, aposta no diálogo como condição imprescindível para romper esse dualismo. A relação dialógica permite-nos a compreensão de que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 2011, p. 95-96). É nesse contexto que aparece a compreensão coletiva do processo educativo descrito na tão citada frase: “Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 96).

Nessa nova concepção, a educação assume-se na condição de formação de sujeitos críticos porque são dialógicos, pois se sentem desafiados a mudar o mundo com consciência sobre ele.

Finalizamos a reflexão nesse dia 29 reforçando aos educadores da EJA “duas concepções, a *bancária*, por óbvios

motivos, insiste em manter, a problematizadora, comprometida com a libertação, a primeira nega o diálogo, enquanto que a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade (FREIRE, 2011, p. 101).

DO ACOLHIMENTO DA PROPOSTA

Não é preciso dizer que tivemos inúmeros desdobramentos desse encontro para as ações futuras no contexto do projeto Olhares Sul-Rio-Grandenses da Educação de Jovens e Adultos. Algumas categorias emergiram dessas provocações iniciais:

- 1) Resistências;
- 2) Expectativas de formação por palestras; síndrome da baixa estima e não protagonismo;
- 3) Assunção da identidade problematizadora;
- 4) Eleição de temáticas geradoras;
- 5) Reivindicação da continuidade da formação.

No que concerne às *resistências*, foi interessante perceber que emergiram após esse momento. Começou um certo movimento oriundo das escolas. Chegavam até nós expressões como: “Pra que formação na EJA?” Estudar Paulo Freire pra que se já está superado? Além disso, havia sim o envolvimento com opções políticas tanto no que se referia à SMEd quanto a 18ª Coordenadoria Regional de Educação. Sabíamos que tal movimento traria sim resistências, mas também compreendíamos que era natural que houvessem, afinal estávamos mexendo, problematizando saberes e práticas. Desse modo, como o curso ocorria em núcleos onde escolas diversas participavam, percebemos em alguns certas rejeições, acolhimentos e noutros uma certa desesperança. No entanto, não havíamos nos dado conta que também nós estávamos orientando a formação de uma maneira que consideramos depois equivocada. No terceiro encontro, tivemos participação significativa numérica de todos os núcle-

os. No entanto, num deles eis que a resistência se manifestou. Chegamos a ser avisados sobre o descontentamento. Naquela noite, tivemos grandes aprendizados na Escola Helena Small. Lá estavam mais de oitenta professores da EJA. Antes de começar a discussão sobre narrativas em rodas, realizamos com muita amorosidade talvez a conversa mais franca até aquele momento. Assim, perguntamos inicialmente sobre as motivações de estarmos ali naquele dia e horário e sobre o sentido da formação para eles. Diversos educadores falaram. O primeiro afirmou que não estavam gostando da metodologia, *preferia palestras*.

Literalmente foi respaldado por outros professores que nos disseram: “você que vêm da Universidade devem trazer soluções e novidades para nós”. Outra educadora disse que estava cansada “desse modelo de formação em que a universidade vai até as escolas e depois escreve livros sobre eles”. Outros se manifestaram a favor do modo como estava ocorrendo. Em especial, chamou-nos a atenção a necessidade de que apresentássemos tudo no estilo palestra. Recordamos-nos das práticas bancárias discutidas em encontros anteriores onde o sujeito passivamente comporta-se como objeto receptáculo. Então, percebemos fundamentalmente que nós também estávamos contribuindo com isso, pois não os tínhamos escutado. Isso mesmo, logo nós que defendemos a premissa freiriana de *que ensinar exige saber escutar...*

O forte impacto causado pelas constatações nas falas nos criou a necessidade de alternativas, mas estávamos felizes, afinal estávamos realizando um diálogo sério e autêntico. Lembramos, inclusive, aos professores do diálogo de Freire com os camponeses, onde estes afirmavam que Freire era doutor e sabia, sendo os camponeses os que não sabiam. Continuando as atividades, após uma longa escuta, provocamos mais, contando narrativas sobre a obra da Prof. Dr^a Cecília Warschauer, referente às narrativas em roda. Após contarmos a história da autora trazendo a fecundidade da roda, passamos a narrar histórias de vida. A

que eles mais gostaram foi a de um dos nossos educadores do Projeto, o Professor Sicero, que detalhou como se alfabetizou e como no mesmo processo em seu mundo da vida, alfabetizou sua mãe. Aquelas pessoas ficaram curiosas e queriam saber de quem se tratava. Emocionado, o professor terminou sua narrativa trazendo a revelação: “aquele menino era eu”.

Esse fato mexeu muito com todos e soubemos que havíamos criado o momento propício para a *assunção da identidade problematizadora*. Solicitamos que se alguém conhecesse alguma narrativa sua ou de um estudante da EJA, de sua escola ou comunidade que se sentisse à vontade para narrar. Foram dez narrativas. Uma melhor do que a outra. Belas narrativas, grávidas de vida, encharcadas de testemunhos e de sentidos. Nessa altura, já eram 22:30 quando paramos, sem querer parar. Saímos aquela noite maravilhados, pois havia protagonismo nesses(as) educadores(as).

A partir desse encontro, éramos um grupo só no Projeto Olhares. Reuníamos-nos semanalmente para avaliar nossos aprendizados com eles. Tivemos, na sequência, mais um encontro no semestre. O objetivo era discutir avaliação no semestre posterior. Então realizamos um seminário para nos avaliarmos além de apresentar boas práticas vivenciadas na EJA. Nunca esqueceremos como as escolas nos acolhiam bem. Nas noites frias de inverno do Sul, carregamos lembranças de discussões acalouradas pelo debate, mas também pelo chocolate, café ou chá quente, arroz com *strogonoff* e das instigantes conversas nesses espaços próximos ou nas próprias cozinhas e refeitórios das escolas públicas que fazem cotidianamente a EJA acontecer.

Propusemos, então, um seminário de avaliação das nossas práticas. Quando pensávamos que já tínhamos aprendido tudo, eis que no seminário de avaliação veio a seguinte questão. “Vocês (FURG, SME, 18ª CRE) nos propuseram uma formação mas raramente nos pediram se queríamos e que, caso sim, quais temáticas gostaríamos de debater na EJA além da avaliação”.

Perguntamos, então, quais? Avaliação, formação de professores da EJA, dependência química na EJA, algo para nos cuidarmos.

A partir dessa escuta, planejamos todas as atividades para o ano posterior, onde o Projeto Olhares, enquanto projeto de extensão, foi contemplado pelo segundo ano consecutivo. (2013-2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse movimento foram inúmeros e são imensuráveis na sua totalidade. A partir dos aprendizados e principalmente das escutas, emergiram diversas questões que orientaram todo o trabalho no decorrer de 2013 e 2014. A partir dessa concepção, houve um processo de identificação e de compromissos a serem assumidos na EJA, contexto do projeto olhares.

Ficou reforçado que trabalhar com essa modalidade de ensino pressupõe o olhar crítico e compromissado com a transformação da sociedade pela escola. Também é visível a vinculação dessa proposta de modo a enfrentar a lógica de uma escola que já nas séries iniciais do ensino fundamental exclui crianças pelas formas seletivas e meritocráticas que impedem muitos adultos de ter acesso a espaços na sociedade.

Igualmente relevante é a constatação de que a orientação a partir da educação problematizadora nos permitiu também discutir concepções de currículo, temas geradores e diversos encontros sobre avaliação.

Também permitiu que mudássemos a metodologia dos trabalhos nos encontros presenciais com os educadores da EJA. Antes partíamos da exposição, posteriormente utilizávamos a dialogicidade como elemento orientador de nossas práticas. Houve uma ocasião, como já narramos, em que estávamos num

dos núcleos de discussão numa escola quando os educadores, no meio do processo, disseram que eles estavam ali para ouvir e que nós deveríamos dar uma palestra a eles. Esta foi uma das noites mais produtivas, como já afirmamos, pois trabalhávamos a temática das narrativas em roda, quando, nesse momento, realizamos talvez um diálogo mais sincero e franco possível. E perguntamos sobre o que mais eles queriam. Por incrível que pareça, eles almejavam nos encontros de formação assumir a postura passiva, herança da pedagogia bancária.

Ficou reforçado, e continua sendo, que a perspectiva problematizadora amplia a nossa leitura de mundo e propicia novas aprendizagens. No início, tivemos muita resistência, mas na atual conjuntura através do *Projeto Olhares* já podemos conceber a formação permanente como dimensão integrante da rede educacional pública de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória e Chuí.

Em 2015, com o forte corte nas verbas da extensão impulsionada pela conjuntura política e econômica nacional, a SECA-DI não abriu edital de EJA na diversidade e não estamos com o projeto em ação. No entanto, tem sido muito relevante em diferentes encontros onde temos a oportunidade de rever educadores que participaram do projeto emergirem com a seguinte *reivindicação*: “quando voltarão com o Projeto Olhares?” Nossa satisfação por termos saído de um cenário de invisibilidade de Formação na e com a EJA é imensa. Aconteceu em apenas dois anos de trabalho e foi possível constatar de que essa modalidade merece sim maior atenção e qualificação permanente.

Atualmente, estamos em fase de sistematização de um estudo que realizamos nesse universo sobre o perfil do educador e do educando da EJA no contexto do *Projeto Olhares*.

Finalmente, reforçamos que a extensão crítica pode sim constituir-se num espaço de emancipação de sujeitos. Para isso, é fundamental transcender a noção de extensão como simples

serviço ofertado à comunidade, e entendê-la fundamentalmente como espaço de formação permanente, de valorização de saberes e reconhecimento de sujeitos.

REFERÊNCIAS

FREIRE P; GADOTTI, Moacir E.; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002. 319 p.

GADOTTI, M & ROMÃO, J. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 8. ed. São Paulo Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006.

PEREIRA, V. A. As inquietações que podem emergir quando a prática pedagógica é colocada à luz da reflexão. In: Claudemir de Quadros; Guacira de Azambuja (Org.). *Formação de professores em serviço: a experiência da Unifra*. Santa Maria: Pallotti, 2002, v. 1, p. 76-80.

_____. A importância das teorias da educação na formação do Educador. In: Corina Michelon Dotti (Org.). *Educação: reflexões, vivências e pesquisa*. 1. ed. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2002, v. 01, p. 55-61.

_____; BORGES, D. S.; Neusiane Chaves de Souza (Orgs.). *Ventos que sopram no sul: vivências de educação popular e de transformação social no PAIETS-FURG*. 1. ed. Rio Grande: Ed. da FURG, 2012. v. 1. 192p.

_____; DIAS, J. R. L.; TELMO. *Educação popular e a pedagogia da contra marcha: uma homenagem a Gomerindo Ghiggi*. 1. ed. Passo Fundo: Méritos, 2013. v. 1. 246 p.

_____; DORNELES, L.G. (Orgs.). *Aprendizagens no Contexto do PET Conexões*: saberes da educação popular e saberes acadêmicos da FURG. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2012. v. 1. 152 p.

_____; DORNELES, L. G. (Orgs.). *Educação popular no contexto do PAIETS - FURG*: os saberes da pesquisa em extensão universitária. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2012. v. 1. 184 p.

_____; Zorzi (Orgs.). *Diálogos PROEJA*: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2009. v. 1. 125 p.

CAPÍTULO III

PROJETO OLHARES SUL-RIO-GRANDESES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE JOVENS E ADULTOS: REFLETINDO SOBRE AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Mariza de Sena Rodrigues
Vilmar Alves Pereira

INTRODUÇÃO

A pretensão deste capítulo é apresentar um relato sobre o processo de avaliação no contexto educativo a partir da vivência no projeto Olhares Sul-Rio-Grandeses na Formação Continuada de Jovens e Adultos. No primeiro momento, será apresentada a concepção de avaliação a partir de Freire (1987) e Esteban (2001), juntamente com nosso entendimento sobre esse processo dentro do contexto educativo. Logo em seguida serão apresentadas as marcas da avaliação tradicional, no contexto da educação de jovens e adultos (EJA) e, por fim, as contribuições de se pensar a avaliação e desta modalidade de educação.

Algumas questões foram determinantes para realização deste estudo: Quais as marcas que a avaliação pode deixar no educando? Por que ainda a avaliação é sinônimo muitas vezes de fracasso escolar? No contexto da escola, qual é o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem? Quais as formas encontradas de avaliação que podemos utilizar no contexto

educativo, e esses podem ser utilizados em todas as modalidades de ensino? Que práticas pedagógicas devem ser pensadas para que a avaliação não seja o *terror* da sala de aula?

O presente trabalho consiste em compreender como o ato de avaliar pode contribuir para o fracasso escolar dos educandos da educação de jovens e adultos? E, ainda, como a escola vê essa modalidade dentro do contexto educativo? Como podemos pensar uma forma de avaliar que não afaste o educando da sala de aula, mas sim que o permita sentir-se pertencente do processo?

O estudo justifica-se em virtude de os educadores da EJA do município de Rio Grande, São José do Norte e Santa Vitoria do Palmar terem levantado no início das atividades esse tema durante suas participações no projeto Olhares Sul-Rio-Grandeses na Formação Continuada de Jovens e Adultos, pedido esse participado, dialogado e exposto até em suas angustias durante toda trajetória do projeto. Por isso, houve um módulo específico sobre o tema *avaliação* durante o projeto, do qual participaram tanto educadores como educandos. Nesse módulo, pudemos perceber como avaliação ainda é um tema que preocupa os educadores no processo educativo.

AVALIAÇÃO COMO UMA DAS DIMENSÕES INTEGRANTES DO CONTEXTO EDUCATIVO

Na conjuntura atual, não se pode aceitar uma forma de avaliar que acredita que seu educando não tem conhecimento algum e que o educador é o detentor do saber, pois não se almeja constituir educandos acomodados, não críticos e passivos, que se submetem ao poder vigente. Deve-se, sim, propor uma forma de avaliar dialógica, em que os sujeitos participem do processo educativo. Segundo Freire (1987),

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser

educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que “os argumentos de autoridade” já não valem (p. 68).

Dessa forma, no pensamento freireano a avaliação é entendida de maneira dialógica, de forma que o educador na sua prática está sempre à procura do conhecer e quando se encontra dialogicamente com o educando, juntos são investigadores críticos do conhecimento, vendo na educação uma prática de liberdade. Isso difere da concepção bancária, que é uma prática de educação de dominação, onde o educando é solto, isolado e abstrato do mundo, como se a realidade do mundo não fizesse parte do contexto educativo.

A avaliação deve ser entendida e compreendida como um processo dinâmico e reflexivo da prática dentro do contexto educativo; implica uma reflexão sobre a prática no sentido das resistências, dificuldades e possibilidades que ocorrem dentro do processo educativo. Esta avaliação da prática possibilita refletir ainda sobre os objetivos da ação educativa, na definição dos conteúdos e dos métodos.

O processo de avaliação não pode ser entendido pelo educador como um ato de que avaliar é diagnosticar o ensino-aprendizagem do educando, mas sim que avaliação é o processo que o mesmo desenvolve ao longo do período letivo, em outras palavras, é seu crescimento dentro do processo educativo.

Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político pedagógico da escola (Art.47,§ 2º Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Nesse sentido, cada escola necessita conhecer em seu projeto-político pedagógico que o processo avaliativo visualiza o educando em sua totalidade e não somente num momento estático, assim como o educador a todo o momento precisa fazer a avaliação sobre sua prática e busca novas alternativas para integrar o educando dentro do processo educativo.

Nesse sentido, as avaliações dos educandos e da nossa prática ocorrem em diálogos formais como reuniões com pais e diretores, com os educandos ou simplesmente em momentos informais, como na hora do café, na saída da escola e até mesmo no momento que elaboramos nossos planejamentos. Sendo assim, compreendemos o ato de avaliar como uma forma processual, pois a todo o momento estamos avaliando nossa prática. Conforme afirma Esteban (2014, p. 1):

A avaliação realizada na sala de aula articula sujeitos e contextos diversos, confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos, alunas, professores e professoras. O movimento que caracteriza as práticas escolares cotidianas explicita a impossibilidade de se reduzir avaliação a um conjunto de momentos estanques que costuram fragmentos do processo ensino/aprendizagem, perspectiva que limita (quando não impede) a possibilidade de os sujeitos construir conhecimentos num movimento dialógico. Especialmente quando atuamos na escola pública frequentada prioritariamente pelas crianças das classes populares, que trazem conhecimentos, vivências, lógicas e expectativas muito diferentes daqueles que articulam a prática pedagógica hegemônica. Incorporar a heterogeneidade de saberes presente na vida escolar exige que a lógica da avaliação se aproxime a um dinâmico caleidoscópico em que o resultado se transforma segundo os movimentos que conduzem a (re)articulação dos fragmentos.

Ainda convém lembrar que avaliar no processo de ensino-aprendizagem não é uma atividade neutra ou sem uma intencionalidade, mas sim deve fazer compreender que há um

regulamento político (epistemológico) que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve.

Deste modo, percebe-se que a educação bancária – que busca a negação do homem em sua história com o mundo, fazendo-o isolado e memorizador dos conteúdos –, vem a cada dia perdendo força no contexto educativo, tendo a educação dialógica ganhado espaço nesse processo. Optar por uma educação dialógica/problematizadora tem seus princípios na criatividade, reflexão e criticidade, o sujeitos fazem parte do processo no qual estão inseridos. Sendo assim, nas palavras de Freire (1987):

A primeira *assistencializa*; a segunda, *criticiza*. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se no mundo, a *domestica*, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação-verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (p. 72).

Através das perspectivas de Freire (1987) e Esteban (2001), percebe-se que a avaliação tradicional ainda em alguns momentos está presente em nosso cotidiano dentro do contexto educativo, que vai muitas vezes ao encontro do fracasso escolar, indo na perspectiva do silenciar as pessoas, suas culturas e mais ainda suas construções de conhecimento. O aluno, assim, é reconhecido na maioria das vezes somente por qual classificação ficou na hora da avaliação, sendo desconsiderado todo seu crescimento, empenho e vontade de aprender, limitando muitas vezes o educador e o educando a crescerem juntos. “A avaliação funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações (alunos/professores) no contexto escolar”, conclui Esteban (2001, p. 15).

Dessa maneira, observo que há necessidade de se fazer a reflexão sobre a prática da avaliação não ser somente para o

processo de ensino-aprendizagem, mas sim para a reconstrução desse processo de avaliação como parte do movimento, articulando o compromisso do desenvolvimento da prática pedagógica pensada para inclusão também para as múltiplas culturas com respeito com pelas as diferenças e pensada no coletivo. Isto é, um movimento de processo de avaliação que pense a escola como um território múltiplo, marcado pela diversidade de culturas.

Loch(2010) aponta para a avaliação na escola cidadã a ruptura das propostas tradicionais juntamente com as práticas pedagógicas, e a assunção de uma postura contra-hegemônica que abarque o desenvolvimento, de todos os sujeitos, não somente de um, que permeiam o ato educativo. Assim, a avaliação passará a ser entendida como um ato que envolve a construção de cada um e do coletivo, em outras palavras, ao mesmo tempo que interferimos na realidade do outro, o mesmo intervém na nossa.

Na perspectiva da escola cidadã, a avaliação assume diversos papéis dentro do contexto educativo, sendo eles: *processual e contínuo*, ligados à concepção de conhecimento e currículo como a construção da história no singular e no coletivo dos sujeitos; *participativa*, envolvendo todos os sujeitos no processo avaliativo; *investigativa*, que pressupõe interrogação constante e se revela uma ferramenta importante para educadores comprometidos com uma escola democrática.

Sendo assim, a avaliação faz parte do ato educativo nesse processo de aprendizagem. Freire nos diz que a educação, então, não é neutra:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica (1989, p. 15).

Dessa maneira, a forma avaliar dentro do processo educativo tem uma intencionalidade. Cabe ao educador ter clareza de sua prática, para poder usar este artifício (intencionalidade) dentro contexto educativo.

Educadores que encontram nos desafios do cotidiano pontes para novos conhecimentos e que veem seus educandos como parceiros nessa caminhada, enquanto convidam seus educandos, na verdade estão juntos vencendo esses desafios e cultivando novos conhecimentos.

Através da avaliação consegue-se perceber os princípios metodológicos que guiam ação pedagógica. Por isso, muito antes de se definir os instrumentos da avaliação, precisa-se definir o que se almeja com a educação escolar, ou quais são os objetivos da escola com os educandos. Se a escola quer sujeitos que só utilizam a repetição ou a memorização, vão utilizar um modelo de avaliação tradicional. Se querem educandos que sejam críticos, autônomos que aprendam a argumentar, vão utilizar outro método avaliativo-dialógico-emancipador. É a partir desse método avaliativo que o educador deixa marcas para vida toda dos sujeitos.

MARCAS DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL

Durante nossa trajetória dentro do módulo sobre avaliação no projeto Olhares Sul-Rio-Grandeses na Formação Continuada de Jovens e Adultos, podemos perceber que a avaliação tradicional deixou marcas na vida de educadores que hoje lecionam em turma de EJA e educandos que frequentam essas turmas. Uma marca que fica evidente é o diagnóstico, marcado pelos conceitos de zero a dez (ou, a escala de bom, regular e ótimo) muitas vezes usados na forma de avaliar que mostram em qual escala o educando está, não sendo considerado todo seu crescimento ao longo do processo. Como aponta Costa:

A avaliação, nessa perspectiva, tem consolidado uma prática centrada apenas na reprodução do saber, por meio da qual se tem estabelecido uma relação fragmentada entre o que o aluno aprende e o que a escola ensina. Fato este que faz da avaliação algo que tem um fim em si mesmo, viabilizando a aprendizagem como um processo marcadamente mecanicista (COSTA, 2011, p. 186).

Nesse sentido, entende-se o processo de ensino-aprendizagem de forma a reproduzir o conhecimento, ou, ainda, dependendo da classificação ou escala do educando, que não aprendeu quase nada. Por isso há necessidade de escola, educadores, coordenadores e toda a comunidade escolar perceberem a avaliação como um processo contínuo do ato educativo e não como ter um fim em si mesmo. Sabe-se que avaliação classificatória não é o único elemento justificador da inclusão/exclusão, mas que ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade.

A avaliação, no decorrer de sua história, dá ênfase ao processo de classificar, almejando somente a homogeneidade dentro contexto educativo. Por isso, o educador deve privilegiar a heterogeneidade na sua prática e que sempre se tenha investigação para o desconhecido ter visibilidade na sala aula. Não podemos exigir de nossos educandos somente respostas prontas, mas que estejam sempre em construção. A avaliação deve ser realizada ao longo de todo um processo educativo, visando à dinâmica dos grupos em sala e sempre respeitando a individualidade de cada aluno.

Pode-se perceber que ainda a prova escrita é um método de avaliação que assusta muito aos educandos. Os mesmos sentem insegurança, medo e muitas vezes veem nela a possibilidade de reprovação no ano letivo. Isso muitas vezes ocorre por esse ser o único método utilizado para avaliar a aprendizagem do educando durante todo o processo educativo. A partir disso, Soares (2014) nos diz que:

Neste sentido, a avaliação é discriminatória e antidemocrática, pois os educandos oriundos da classe popular, muitas vezes com pouco acesso aos bens culturais, os quais são valorizados pela escola, têm uma tendência maior à repetência e à evasão.

Com a participação nesse projeto de formação continuada e com os relatos dos educadores e educandos, pudemos notar que as práticas avaliativas muitas vezes levam à evasão dos educandos da sala de aula. Sujeitos esses em algum momento não encontram nesses espaços lugares para compartilharem seus saberes, mas simplesmente a reprodução e memorização do conhecimento.

Sendo assim, poderá haver progresso no processo avaliativo por meio de provas se o aluno conseguir notar os resultados de seus esforços. A prova não é a única ferramenta que causa a exclusão existente na avaliação. O problema é usá-la como a única forma de avaliar o desempenho dos educandos, como se ela fosse a única alternativa para perceber o progresso no processo avaliativo. A prova deve se inserir nesse contexto, aliada a avaliação formativa, o que garantirá um *feedback* de todo procedimento avaliativo, ou seja, que envolva todo o processo, possibilitando um melhor aproveitamento futuro das aulas e um maior rendimento dos educandos, no contexto escolar.

A avaliação tradicional é marcada quase sempre pelos mesmos tipos de instrumentos utilizados, provas escritas, orais ou práticas, a partir da mera memorização dos conteúdos. Esse método de avaliação muitas vezes pode não atender às peculiaridades dos educandos e não suprir as deficiências das várias modalidades que integram o contexto escolar.

A cultura da avaliação no Brasil tem reproduzido esse modelo através do uso de testes e provas, provas, manuais de avaliação, regras e normas procedimentais. Muitas vezes, a escola muda seu regimento escolar, substitui as notas por conceitos, inclui conselho

de classe e nada muda, pois essas são reformas periféricas, não são mudanças radicais (LOCH, 2010, p. 108).

É na relação do cotidiano que conseguimos conhecer a turma e assim manter o controle, avaliação é somente um momento que não deve ser o principal dentro da prática pedagógica. Por isso avaliação não deve ser entendida pelos educadores como a forma de controlar seus educandos dentro da sala de aula.

Avaliar é levar em conta as diferenças entre os sujeitos que constituem a sala de aula. Para que esse ato seja cada vez mais significativo para o educando, o educador da educação de jovens e adultos precisa trabalhar as características de cada um, sem utilizar uma mesma avaliação a todos. Isso quer dizer que a mesma metodologia que o educador utiliza com as crianças não deve ser usada pelas crianças. Cada sujeito está inserido em um momento diferente no contexto educativo, por isso a prática deve amparar as duas modalidades. O ato de avaliar deve ser ao mesmo tempo significativo e reflexivo.

Entendemos trajetória dentro do projeto e fora dele, ou seja, jovens e adultos têm realidades e experiências distintas das crianças. Por isso, o educador, ao utilizar uma atividade infantilizada na EJA, acaba tornando sua aula desinteressante, desestimuladora e, conseqüentemente, avaliando seu educando de maneira equivocada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tratando-se de uma pesquisa inicial, pode-se perceber que avaliação é um tema que ainda precisa ser bastante refletido dentro do contexto educativo. A intenção desse trabalho foi, principalmente, contribuir para a reflexão sobre as práticas avaliativas excludentes, tão presentes em nossas escolas.

Através das leituras e a vivência no projeto Olhares Sul-Rio-Grandeses na Formação Continuada de Jovens e Adultos, constata-se que a avaliação no interior do contexto escolar, juntamente como cotidiano de vida do educando, tem se revelado como um dos processos que poderá levar à desistência da sala de aula, extrapolando o espaço escolar. O seu resultado é registrado no histórico escolar de cada sujeito, passando a fazer parte da sua história de vida, refletindo no seu processo de inserção ou exclusão social.

Participar do projeto em questão nos proporcionou ter um olhar atento sobre como ainda os educadores não conseguem perceber a diferença entre uma turma de criança e uma turma de EJA, utilizando muitas vezes a mesma metodologia e fazendo com que os educandos sintam-se desestimulados e não pertencentes ao ambiente educativo.

Outro fator que chamou atenção foi o fato de os educadores perceberem que o diálogo é uma ferramenta que podem usar como forma de avaliação, mesmo quando alguns educandos são resistentes e querem a forma tradicional de se avaliar. Enfim, educadores só conseguirão mudar esse cenário quando os educandos se sentirem pertencentes do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 – Define diretrizes curriculares gerais para a educação básica.

COSTA, Maria de Assunção C. Recordações: Complemento para uma prática inovadora. In: *Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores*. Rio de Janeiro: SESC, Departamento nacional, 2011. 258 p. (Educação em Rede).

ESTEBAN, M. T. *A avaliação no cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T. *Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano*. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: 11/09/2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

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

LOCH, Jussara M. P. O desafio da ética na avaliação. In: Silva, Janssem, HOFFAMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

SOARES, Maria Z. A. *Avaliação da aprendizagem escolar na EJA: processo favorável à exclusão ou inclusão social?* Disponível em: <<http://www.catedraunescojea.org>>. Acessado em: 15/09/2014.

CAPÍTULO IV

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE CURRÍCULOS, ARTICULADAS COM O PENSAMENTO FREIREANO

Tania Mara Oliveira
Vanessa Alves Vargas
Vilmar Alves Pereira

INTRODUÇÃO

Uma perspectiva superficial de currículo revela o entendimento do mesmo apenas como um conhecimento organizado em listagens de conteúdo. Esse entendimento desconsidera que o que constitui o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. O currículo é uma questão de identidade, pois à medida que buscamos dizer o que o currículo deve ser, estamos envolvidos em questões de selecionar e privilegiar um tipo de conhecimento.

Nossa compreensão sobre currículo é que este é para além de uma lista de conteúdos a serem ensinados aos estudantes, e que a partir dele a identidade do grupo de professores e direção escolar é expressa. Desse modo, a proposta curricular é peculiar para cada comunidade que a escola atende.

Conforme Moreira e Silva (2001):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está

implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (p. 08)

Nesse sentido, entendemos, tal como Machado (1996), que reduzir o currículo somente quanto à listagem de conteúdos é uma perspectiva bastante limitada, pois desconsidera as especificidades do grupo e reduz o conhecimento do estudante para algo pronto sem espaços para o profissional questionar o “porquê” e “para que ensinar”. Apple, Giroux e Young, especialistas na área de currículo, acreditam que o conceito de currículo deve ser ampliado e que o mesmo deve ser um parâmetro de base comum de entendimento tanto dos professores quanto dos pais e estudantes.

Desse modo, além dos aprendizados sistematizados proporcionados pela organização do currículo, compreendemos que o mesmo deve possibilitar a formação de cidadãos conscientes, que saibam se posicionar criticamente e que sejam atuantes na sociedade. Referente ao currículo, Santomé (1998) diz que este:

Deve servir para atender às necessidades de alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem, favorecendo consequentemente o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias (p. 187).

Além disso, Tomaz Tadeu da Silva, no livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, apresenta as teorias do currículo: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, assim como seus principais conceitos e o que elas enfatizam.

Nas teorias tradicionais era proposto ao especialista em currículo identificar habilidades a serem desenvolvidas, planejar, organizar e elaborar instrumentos de medição com a finalidade de verificar o êxito do processo. Nas teorias críticas, apontavam

as relações de poder implícitas não apenas no currículo, mas também em todo o processo histórico de constituição das instituições escolares. E nas teorias pós-críticas, o currículo devia evitar os estereótipos e modelos, temas de discussões dessa teoria: identidade, significação, saber-poder, multiculturalismo, entre outros.

Segundo Silva, a questão central da teoria do currículo é: qual conhecimento deve ser ensinado? É necessário lembrar, que o currículo é sempre o resultado de uma seleção. Através dessa seleção se deduz o tipo de conhecimento considerado importante e que tipo de sujeito se quer *formar*, sendo o currículo imprescindível na prática pedagógica.

De acordo com Silva e Moreira (2001):

Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e *transmitido* nas instituições educacionais. A teoria curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser *transmitido* nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (p. 20-21).

Diante desses entendimentos de que o currículo não constitui-se em um elemento inocente, neutro e que revela a identidade do grupo que o compõe, pensamos que as contribuições de Freire são muito significativas para a consolidação de uma educação mais humanizada, humanizadora e constituidora de um currículo que atenda às necessidades de professores, gestores, estudantes e suas famílias.

A partir de Freire, entendemos a educação numa perspectiva de emancipação e não de alienação – e isso já é uma questão de

currículo —, que resulte em uma educação problematizadora¹ como prática da liberdade, em que a relação dialógica permeia o ato de conhecimento partilhado entre educador e estudantes, e não simplesmente a transferência ou *doação* de saberes. Comprendemos a educação como ato político, ato de conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Além de acreditamos, numa educação que forme sujeitos críticos, conscientes e atuantes na sociedade, de forma solidária e cidadã.

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir *conhecimentos* e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes (FREIRE, 1987, p. 68).

Diante disso, entendemos tal como Oliveira (2006, p. 32), o qual trouxe o pensamento de Freire (1980, p. 69-70), que a situação gnosiológica “significa a problematização do conteúdo sobre o qual se co-intencionam educador e educando, como sujeitos cognoscentes”². Além disso, Oliveira ainda fala que “como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um *conhecimento* de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a *razão* da realidade”. E conseqüentemente, consideramos que os sujeitos vão constituindo-se críticos, criativos e atuantes não só na escola, como também na sociedade em que vivem. Dessa forma, reduzir a educação somente ao espaço da escola é uma perspectiva bastante limitada, pois a educação é um ato político que acontece em diferentes

¹ Termo utilizado por Freire (1987, p. 68).

² Indivíduos capazes de adquirir conhecimento. Disponível em: <<http://pt.wiktionary.org/wiki/cognoscenteacesso>>. Acesso em: 01/7/2011.

ambientes, não restringindo-se a ela como discorre Giroux³ (1995). Nesse sentido, compreendemos que, por meio de uma educação problematizadora, os estudantes são capazes de posicionar-se criticamente nas mais variadas e diferentes situações cotidianas.

Além disso, nos contrapomos a uma educação bancária⁴, antidialógica, que só serve à dominação. Segundo Freire (1987, p. 58) “na visão *bancária* de educação, o *saber* é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber”. Ou seja, nesta perspectiva, o educador é o único que detém saberes e os sujeitos ficam à espera do conhecimento, uma educação bancária a qual pressupõe: “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, [de forma que] não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, a *educação bancária* mantém e estimula a contradição” (Freire, 1987, p. 59).

De acordo com Freire (1987), na educação bancária:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

³ Tal autor discorre sobre a pedagogia cultural. A esse respeito, entendemos que para este autor a educação não se restringe ao ambiente educativo, mas acontece em diferentes espaços. GIROUX, H. A. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

⁴ Termo utilizado por Paulo Freire (1987, p. 58).

- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (p. 59).

Nessa concepção bancária de educação, as pessoas assimilam e reproduzem o dizer do outro. Não tendo espaço para sua criação e autonomia, só servindo para a dominação. Nessa perspectiva limitada, os sujeitos são vistos, conforme Freire (1987, p. 60), “como seres da adaptação, do ajustamento”. Ainda no pensar deste autor, esse acúmulo de depósitos que são feitos nos sujeitos não colaboram para o desenvolvimento da consciência crítica e atuação no mundo. O que de fato, conforme o autor já dizia, “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores”(p. 60). Logo, é uma educação da acomodação, do não permitir-se, da adaptação, sem espaço para a relação dialógica e o compartilhar de saberes.

A atitude de diálogo permite uma reflexão crítica dos homens em suas relações com o mundo para a sua libertação, pois nega o homem desligado do mundo e considera que somente na comunicação tem sentido a vida humana, de modo que o educando e o educador tornam-se investigadores críticos, curiosos, humildes e persistentes.

Nesse caminho os educandos compreendem suas relações com o mundo como uma realidade em transformação, e dessa maneira são motivados a enfrentá-la como seres da práxis, transformadora dessa realidade.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado en-

quanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p. 21).

O diálogo é importante para a formação de sujeitos conscientes e autônomos, em busca de uma melhor qualidade de vida, não conformados com a atual realidade social em que se encontram inseridos. Com diálogo, eles se solidarizam, refletem juntos em busca do mundo que querem transformar, humanizar.

Assim, acreditamos, numa educação libertadora, problematizadora que possibilite uma relação dialógica em que educadores e sujeitos-criança compartilhem e construam juntos conhecimentos. Conforme Brasil (2004):

Nessa percepção, como Paulo Freire tão bem desvelou, o processo de ensino-aprendizagem é uma seta de mão dupla: de um lado, o professor ensina e aprende e, de outro, o estudante aprende e ensina, num processo dialético, isto é, permeado de contradições e de mediações (p. 36).

Diante disso, concordamos com Freire (1996,47) que ser educador é “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Desse modo, consideramos como Freire (1996) que ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, reflexão crítica sobre a prática, consciência do inacabamento, bom senso, humildade, tolerância e luta pelos direitos dos educadores, alegria, esperança, curiosidade, comprometimento, liberdade e autoridade, saber escutar, disponibilidade para o diálogo e querer bem os educandos.

É imprescindível, portanto, que o educador pesquise, amplie seus conhecimentos e tenha um olhar atento e sensível para com as falas, gostos e anseios dos estudantes, assim o processo de ensino-aprendizagem se constituirá da melhor maneira possível.

De acordo com Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque, busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade (p. 29).

Nesse sentido, consideramos através da perspectiva freireana que ser educador é proporcionar um ambiente rico em aprendizagens significativas, apurando a escuta aos pensamentos e manifestações dos estudantes, possibilitando-lhes o estabelecimento de relações com o mundo que os rodeia, resignificarem os conhecimentos que já possuem e ampliarem seus saberes através de novos conhecimentos.

Além disso, falando em currículo escolar não poderíamos deixar de falar sobre a escola, a qual compreendemos que é uma instituição educativa responsável pelo ensino e pela formação de sujeitos críticos e atuantes de forma solidária e cidadã. Entendemos, que para que a escola possa cumprir sua função de criar as condições à aprendizagem do estudante, sua prática deve contribuir, antes de tudo, para a emancipação das pessoas” (Brasil, 2004, p. 20).

O currículo é o elemento central no processo pedagógico, pois possibilita o processo de ensino/aprendizagem. O currículo pode ser formal, real e oculto. Currículo formal é um currículo estabelecido pelos sistemas de ensino e expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos. Currículo real é o que se pratica na sala de aula. Currículo oculto são situações que ocorrem diariamente através da prática escolar, atitudes, comportamentos. O currículo está oculto porque não aparece no planejamento do professor.

De acordo com Silva e Moreira:

Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A teoria curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente (2001, p. 12).

Acreditamos que o educador deve levar em conta quem são os alunos, e que necessidades eles tem, trabalhando a realidade do aluno, além de oportunizar-lhe outros conhecimentos. Devemos pensar que um currículo escolar sem contextualização não colabora para o processo de ensino-aprendizagem. É comum, por exemplo, os estudantes saberem as datas dos feriados nacionais brasileiros, porém ao serem perguntados que data se comemora naquele dia não sabem a razão da comemoração. O feriado que deveria ser uma data de recordação de algum fato histórico torna-se apenas um dia de descanso. Isso tudo se consolida pela má contextualização do currículo escolar no processo de ensino-aprendizagem, não trazendo o cotidiano do aluno para dentro da sala de aula. Este fato nos remete a pensar que o processo de ensino-aprendizagem depende de um mediador que possa trazer novos conhecimentos utilizando os elementos do cotidiano dos alunos.

Diante disso, uma das funções da escola é possibilitar a integração de saberes da comunidade com os novos conhecimentos construídos no contexto educativo, pois “a escola que apenas dissemina informação, que não integra o saber e a cultura da comunidade, é uma escola discriminatória, porque nega a

educação, limitando as suas possibilidades” (Brasil, 2004 p. 22). Nesse viés, entendemos que na escola aprendemos num processo de construção e reconstrução de saberes, pelo fato, de aprendermos por meio de interações mediadas pela relação eu-outro intermediados pelo mundo. Ao encontro disso, consideramos que o processo de ensino-aprendizagem no ambiente educativo perpassa pela prática educativa. A esse respeito, concordamos com (Brasil, 2004, p. 15) quando aponta sobre a função da prática educativa na escola, dizendo que a mesma tem a função de:

contribuir para que cada um dos estudantes: amplie seu conhecimento e a capacidade de descobrir, criar, questionar, criticar e transformar a realidade; amplie sua capacidade de viver, de se alegrar e de trabalhar com os outros, na co-responsabilidade sociopolítica e cidadã; torne maior sua sensibilidade para encontrar sentido na realidade, nas relações e nas coisas, contribuindo para a construção de uma nova sociabilidade humana, fundada em relações sociais de colaboração, co-responsabilidade e solidariedade (p. 15).

Referente a isso, pensamos que a escola, ambiente privilegiado de formação humana, é composta de gente, como dizia Freire: “a escola é sobretudo gente”. E para que na escola sejam construídas relações de afetividade e conhecimento partilhado é necessário, como diz Morin, aprendermos de fato a sermos humanos. Desse modo, a escola, ambiente de aprendizagens, tem de possibilitar aos sujeitos que dela fazem parte condições para que construam coletivamente saberes, bem como potencialize os sujeitos para que sejam conscientes, críticos, solidários e atuantes não somente na escola, mas também na sociedade a qual vivem.

Diante disso, temos a compreensão que a perspectiva de Freire contribui para a construção das nossas concepções pedagógicas e estas influenciam no currículo como um todo. Logo, entendemos que o currículo é imprescindível não sendo um elemento inocente e neutro, mas implicado em relações de

poder e que a partir dele a identidade do grupo de professores e direção é expressa. Além de ser de fundamental importância no contexto educativo, a relação entre escola e família, deve participar do processo de construção de uma escola melhor.

Assim, as contribuições de Freire são imprescindíveis para a consolidação de um currículo humanizado e humanizador, pois nos fazem perceber, entre outros aspectos, qual o papel do educador, do estudante e da importância da educação problematizadora tão essencial para a consolidação de uma educação que potencialize todos os envolvidos no processo educacional.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No período do Brasil Colônia, segundo Ribeiro (2003), os religiosos atuavam principalmente educando os adultos através da catequese, mas sua referência era de educação religiosa mais do que educacional.

O sistema público de educação iniciou na década de 1930, quando a sociedade passava por transformações vindas da industrialização e maior concentração da população nos centros urbanos.

As décadas de 50 e 60, até o golpe militar de 1964, foram cheias de questionamentos quanto à criação de políticas públicas especiais para a EJA. Foi nesse período que Paulo Freire, com suas ideias libertadoras, com o seu método de alfabetização, priorizava o desenvolvimento humano como um todo, onde o adulto analfabeto, que era visto com desprezo, passou a obter mudanças.

O método, com um currículo aberto, desafiava os educadores a elaborarem a etapa de investigação, ou seja, uma busca conjunta das palavras que fazem parte do universo vocabular e da comunidade onde vive o educando; etapa de tematização que consiste na análise dos significados sociais das palavras

registradas; e a etapa de problematização que é o momento que o professor desafia o aluno a ter uma postura e visão crítica do mundo que está inserido.

Com muita luta, percebo que a EJA conquistou um espaço importante na educação brasileira. Houve mudanças, movimentos e projetos com o objetivo de erradicar o analfabetismo, mas ainda não temos políticas públicas definidas para a educação de jovens e adultos, portanto é necessário muita iniciativa e capacidade criativa, muito diálogo e coragem para a construção do perfil.

O livro *Formação de educadores de jovens e adultos*, de Leônicio Soares, 2006, ressalta que a educação de jovens e adultos é formada por jovens e adultos com rosto, com história, com cor, com trajetória sócio-etnico-racionais do campo, da periferia. São jovens e adultos que vivem situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizonte de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

Encontramos nas salas de aula de educação de jovens e adultos pessoas com pouca escolaridade, sujeitos que não tiveram acesso à escola e por diversas causas foram excluídos. Encontramos sujeitos buscando a escolarização na continuidade de seus estudos no ensino fundamental, médio, ensino noturno regular, projetos de alfabetização e outros, pois a importância do estudo se impõe cada vez mais numa sociedade letrada e tecnológica que exclui do acesso ao emprego e a uma vida digna.

A pedagogia freireana contribui para enfrentar propostas e práticas curriculares efetivamente emancipatórias e eticamente comprometidas com a humanização, possibilitando uma ação conjunta de professores, gestores e toda a comunidade escolar na proposição de políticas educativas, elaborando um projeto político-pedagógico de escola a partir da realidade, da experiência do alunado, resgatando a autonomia escolar, vivenciando a produção do saber e da liberdade na construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico. Elaboração: Ignez Pinto Navarro et al. Brasília: MEC, SEB, 2004. 64 p. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 3)

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

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

MACHADO, Maria Lucia de A. *Educação infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas*. Palestra Proferida na 19ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

SILVA, Tomaz Tadeu da; *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAPÍTULO V

O PERFIL ATUAL DO EDUCANDO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE: CONTRIBUIÇÕES PARA O REJUVENESCIMENTO

Veridiana Caseira
Daiane Ferreira Ferreira
Sicero Agostinho Miranda

INTRODUÇÃO

Este texto prima pela horizontalidade na pesquisa, na elaboração e na construção dos dados aqui apresentados, tendo sido escrito a várias mãos. Mãos que nos acompanham na incansável caminhada por compreender melhor o perfil atual dos educandos da educação de jovens e adultos (EJA) no município de Rio Grande. Dessas mãos, podemos destacar as do Projeto Olhares Sul-Rio-Grandenses na formação continuada para a EJA, como a colaboração de professores formadores, tutores, educadores das redes municipal e estadual da modalidade de EJA, assim como dos coordenadores dessas instâncias e coordenadores do próprio projeto em questão, além do contato com os sujeitos da pesquisa, os educandos. Dessa relação horizontal, dialógica e amorosa, apresentaremos ao longo do trabalho alguns dados que já possuímos.

Para nós, conhecer melhor esses sujeitos possibilita compreender melhor as metodologias necessárias para tal público, apoiados numa proposta futura de problematizar o currículo da EJA, pensar novas propostas de formação continuada aos professores dessa modalidade no município, entre outras questões. Para tanto, começamos pesquisando a história dessa modalidade de ensino no Brasil e no município base da pesquisa, levando em consideração sua relação com a história da educação popular brasileira para melhor contextualizar o tema.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA SUA HISTÓRIA NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE

Não temos a pretensão de contar a história da educação de jovens e adultos de forma universal, pois acreditamos que a EJA está e esteve presente em ações e lugares, sobretudo informais, que, por vezes, carecem de registros impossibilitando um estudo mais detalhado e legítimo.

Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 4).

Pretendemos, portanto, esboçar o que entendemos como ações em educação de jovens e adultos desde a chegada da colonização portuguesa em terras brasileiras, intensificando nosso olhar às questões legais obtidas ao longo desses anos a essa modalidade de ensino. A EJA foi uma modalidade, por vezes, ignorada e negligenciada que passou a ganhar força através dos movimentos populares, como aponta SAMPAIO & ALMEIDA (2009):

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma história que se produz à margem do sistema de educação, impulsionada pela luta dos movimentos sociais, marcada pelo domínio e pela exclusão estabelecidos historicamente entre a elite e as classes populares neste país (p. 13).

Estudar a história da EJA, para entendê-la atualmente, trata-se de uma tarefa complexa e muito minuciosa, uma vez que nossa intenção é resgatar a história dos sujeitos que fizeram e fazem parte desse processo, entendendo que as lutas dos movimentos sociais e as desses sujeitos são muito significativas para o atual desdobramento dessa modalidade de ensino.

Definir a Educação de jovens e Adultos a partir do campo conceitual da educação popular é fundamental, pois entendemos que “vários autores comungam hoje da opinião que a EJA é bem mais compreendida quando a situamos como Educação Popular” (BARRETO, 2005, p. 43). Ao nos debruçarmos sobre a história da EJA no Brasil, estamos também nos debruçando sobre a história da educação popular (EP) do país, sobretudo, se estivermos tratando de meados do século XX, onde a EJA recebeu avanços na dimensão política e legal da modalidade, a partir de movimentos populares, como veremos adiante. Num esforço de ilustrar a importância dessa relação EJA/EP, Barreto recorre a Freire:

A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular. Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios (FREIRE, 2003, p. 16 apud BARRETO, p. 44/45, 2005).

Nesse sentido, não convém separar ambas as manifestações de educação, pois juntas se completam e se constituem, ganham força, vida e resiliência para enfrentar e, por vezes, superar o preconceito e o desrespeito que constituem suas histórias. Também é importante considerar o termo educação na sua forma mais ampla, pois como afirma Brandão (1984): “Ninguém escapa da educação”. Para ele, a educação não apresenta forma única e a escola não é o único lugar onde ela acontece, e talvez também não seja o melhor lugar onde ela acontece. Trata-se de pensar a educação como algo humano, que passa de geração a geração.

A educação pode existir livre e, e entre todos. Pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida (BRANDÃO, 1984; p. 10).

Nessa perspectiva, há que considerar os conhecimentos religiosos, os ofícios e normas transmitidos pelos jesuítas no Brasil, durante o período colonial, a crianças e também a índios jovens e adultos da época como uma manifestação do ensinar e do aprender. Portanto, podemos entendê-los como ações educativas e por que não como processo educativo de EJA. Todavia, isso não corre logo após com a política pombalina, pois naquele período o ensino foi reservado apenas a uma parte da população, como aponta Strelhow:

Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização do emprego e da educação. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era

o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes (STRELHOW, 2010, p. 51).

Strelhow (2010) e também Barreto (2005) apontam que com a Constituição Imperial de 1824 houve a intenção de dar um significado mais amplo à educação, obtendo-se assim o direito legal à instrução primária para todos os cidadãos, mas nada de concreto se efetivou na prática para a educação de adultos. Com perfil de caridade aos pouco instruídos, a constituição de 1834 aprovou a instrução primária e secundária para todas as pessoas, em especial os jovens e adultos “a alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade” (STRELHOW, 2010, p. 51).

Houve, assim, durante os anos posteriores, uma forte pressão aos analfabetos no Brasil, sendo estes considerados um verdadeiro mal à sociedade: “Com o início do século XX houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar este mal, o analfabetismo” (STRELHOW, 2010, p. 52). Como aponta também Di Pierro:

Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (DI PIERRO, 2001, P. 60).

Martins (2013) aponta que, no plano internacional, um marco importante na luta pelo direito à educação para adultos seria estabelecido, segundo Paiva (2009), com a proclamação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao definir “direito à educação” como um direito fundamental de homens e mulheres. Impulsionados por essa entre outras ações

no plano nacional e internacional, a história da modalidade no Brasil tem como fortíssima referência o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos em 1958, inclusive com a participação de Paulo Freire. O congresso apontou para o importante olhar da educação como uma garantia por direito e para a preocupação com a responsabilidade social e política da educação. Uma EJA que enxergava para além do mecanicismo do ato de ler e escrever uma educação para a conscientização, como explica Freire:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objetivo cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2001, p. 30).

Em 1964, o Ministério da Educação cria o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, organizado por Freire, reflexo da sua experiência em Angicos, onde no ano de 1963, no sertão do Rio Grande do Norte, Freire alfabetizou e politizou camponeses, operários e domésticos em 40 horas. Tanto esse programa quanto outras experiências da EJA no Brasil foram rapidamente extintas, principalmente no período de repressão militar, embora nesse mesmo período ainda tenha sido criado o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL).

Em 2007, com a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo então Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ficou garantido para a modalidade de EJA os mesmos direitos das outras modalidades que integram a educação básica.

A participação da educação popular na década de 1960 caminhou lado a lado com a intenção da alfabetização de jovens

e adultos. Isso se deu devido ao grande momento de participação popular que o país vivia. Freire apontou para horizontalidade da EJA enquanto educação popular:

A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular (FREIRE, 2003, p. 16).

De acordo com Miranda (2014), no município de Rio Grande, a EJA foi implantada em 1990 a partir do Projeto de Alfabetização Alicerce Municipal de Educação de Jovens e Adultos (ALMEJA), na escola de Ensino Fundamental Helena Small. Antes disso, o município contava apenas com programas estaduais e federais. Logo após a extinção do ALMEJA em 2000, foi criada a Educação de Jovens e Adultos (PROMEJA). Miranda afirma que:

O programa tinha por objetivo suprir a necessidade de escolarização de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental na idade própria. A proposta considerava o contexto sócio-político desta população e o desafio de fortalecer sua participação na construção de uma sociedade igualitária, resgatando a cidadania e a auto-estima (RIO GRANDE, 2000, p. 05 *IN* MIRANDA, 2013, p. 53).

O mesmo autor relata que atualmente o programa chama-se apenas Educação de Jovens e Adultos e atende a cerca de 1.400 alunos, distribuídos em 13 escolas municipais. Existem no contexto de Rio Grande ainda 11 escolas que contam com a modalidade de EJA ofertada pela 18ª Coordenadoria de educação e um Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA).

Em se tratando de formação para os docentes da EJA, temos a âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica o projeto: Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação Continuada de Jovens e Adultos, lançado em 2013, voltado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). É uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Secretaria Municipal de Educação (SMED) e 18ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (18ª CRE). Através dessa parceria, a FURG oferece seis turmas de formação para educadores da EJA, a partir das demandas locais e, também de municípios vizinhos como São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e parte do Chuí.

O projeto de formação continuada Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação Continuada de Jovens e adultos, através do seu curso propriamente dito, visa a proporcionar um espaço de discussão e capacitação do profissional da EJA a partir das teorias do conhecimento, trazendo para a discussão a prática docente, assim como as demandas imersas nesse contexto. Com uma filosofia de educação popular, discute, dialoga e possibilita provocações acerca da educação na EJA nos municípios mencionados, sendo um ator importante na construção de nossa pesquisa sobre o perfil atual dos educandos da EJA no município de Rio Grande.

No interior do município, além das intervenções da SMED e da 18ª CRE, contamos com o Projeto Educação para Pescadores iniciou em 2008, formando mais de 200 educandos pescadores na modalidade EJA presencial e a distância nas localidades das Ilhas da Torotama e Marinheiros. Atualmente conta com cerca de 20 educandos em processo de formação na comunidade da Capilha, também situada no interior de Rio Grande. Esse projeto conta com parcerias, como a Universidade Federal de Rio Grande (FURG), através do Programa de Auxílio ao Ingresso aos Cursos Técnicos e Superior (PAIETS); SMED; 18ª CRE;

Prefeitura Municipal de Rio Grande; Colônia da Pesca, entre outras entidades. Seus educadores são universitários, graduados e mestres da FURG, que de forma voluntária desenvolvem seu trabalho nesses espaços. Ambos projetos apresentam em sua metodologia e práxis fundamentos da educação popular.

PERFIL ATUAL DO EDUCANDO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE

O projeto Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação Continuada de Jovens e Adultos, como apresentamos anteriormente, tem sido uma das mãos que contribuem com nossa pesquisa. Foi através dele, em rodas de conversas, obtidas no próprio espaço do curso, que sentimos a necessidade de conhecer melhor o perfil do atual educando da EJA em nosso município, pois, de acordo com as educadoras dessa modalidade de ensino das redes municipal e estadual de Rio Grande, tem-se modificado notavelmente o perfil desses sujeitos.

Aliada ao fato de não encontrarmos registros escritos sobre essa mudança de perfil dos educandos da EJA, nossa motivação aumentou em pesquisar quem são esses educandos hoje em nossa cidade. De acordo com os relatos das educadoras, coletados nos próprios encontros do curso, a EJA no município em questão conta atualmente com educandos muito mais jovens do que nas décadas de 1990 e 2000, onde as classes eram preenchidas, na sua grande maioria, de acordo com os/as professores/as, por senhores e senhoras trabalhadores que haviam deixado a escola há algum tempo.

Atualmente, o que vemos são educandos que geralmente reprovam muitas vezes na educação regular e são *jogados* na EJA pelas escolas, de acordo com o desabafo de uma das educadoras. Outra afirmou que *alunos* denominados como *problema* eram cotidianamente convidados a participarem da educação de jovens

e adultos, com o intuito de se manter a escola mais *tranquila* durante o período diurno. Dessa forma, o que encontramos nesses espaços são salas de aula com mais adolescentes do que propriamente jovens e adultos. Assim explicou outra educadora.

Nesse momento, nossa pesquisa conta com a participação dos educandos da EJA através de questionários, onde os mesmos respondem a perguntas específicas como: nome, idade, escola, e questões abertas e semi-estruturadas, que perpassam pelo motivo de estar na EJA, projeto e história de vida, entre outras questões. Até o presente momento, conseguimos chegar a cerca de 200 educandos da EJA e percebemos, a partir da análise dos dados, que desses educandos, 70% apresentam idades acima de 18 anos quando se trata do bloco I (1° a 4° ano do ensino Fundamental), que diz respeito à alfabetização, propriamente dita. Para o Bloco II (5° a 9° ano do ensino fundamental), o resultado se inverte, pois 60% dos educandos apresentam idades entre 15 e 18 anos. Nossa pesquisa, no momento, não contempla os educandos do ensino médio da modalidade de jovens e adultos.

Ao aproximarmos os relatos das(os) educadoras(es) da EJA aos resultados obtidos através de questionários com os educandos da modalidade, percebemos que, de fato, o perfil do sujeito atual da EJA no município de Rio Grande passa por um fenômeno de rejuvenescimento, sobretudo, no que diz respeito às séries finais do ensino fundamental.

A exclusão social invade os muros da escola e é nela onde são notórias as desigualdades e a falta de democratização, portanto discutir o acesso, a permanência, a qualidade e a democratização da educação, sobretudo da educação de jovens e adultos, relacionando-a e somando esforços com a educação popular, é para nós um caminho para reverter esse quadro, o qual entendemos como consequência dessa (des)democratização.

Vale lembrar que a fragmentação do trabalho ocorrida no século passado, em decorrência dos modelos Fordistas e Tayloristas

de produção, repercutiram em muito nos modos curriculares de fazer e pensar a educação do século, os quais se estendem ainda nos dias atuais através de pedagogias tradicionais, ultrapassadas, de fundo meramente capitalista e alienador. Disciplinas isoladas uma da outra fragmentam o saber e ganham diferentes *status*, assumindo um processo de hierarquização do saber e do que saber. Pensar, então, em uma construção de educação crítica, emancipadora em uma sociedade capitalista exige a superação da lógica desumanizadora do capital. Sob esta reflexão, é necessário compreender que não pode existir uma separação entre o *homo faber* e o *homo sapiens*. Pois, conforme Mézáros (2008):

não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um *filósofo*, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento.

Com essa ideia da relação trabalho/educação, e com a importância vital do papel da educação para a transformação da sociedade, não podemos negligenciar que também existe outro fator que colabora para a mudança de perfil das turmas de EJA, que atualmente se apresentam quase que em sua maioria constituídas por adolescentes, sendo este fator o ingresso no mundo do trabalho. Neste sentido, é importante resgatarmos a historicidade da relação entre trabalho e educação, pois entendemos que esta relação foi se modificando de acordo com o momento histórico. Antes da revolução industrial, o que imperava era o modo de produção feudal que também provocava a divisão dos homens em classes. Tanto o sistema feudal quanto o capitalista, que surge pós-revolução industrial, fomentaram esta divisão de classe, que

evidentemente muda o cenário da educação. Ora, esta divisão de classe passa então a provocar uma divisão distinta na educação, onde os proprietários possuem uma formação intelectual diferente da dos empregados.

Esta divisão, mesmo que subjetiva, permanece até os dias de hoje, quando as classes mais pobres, negros, índios e quilombolas ainda não conseguem ingressar no ensino superior na mesma proporcionalidade que a classe burguesa. Essa conjuntura elitista de pensar e fazer a escola vai ao longo de sua história segregando e (re)criando o que Saviane (1993) identifica como marginalidade relativa ao fenômeno da escolarização.

Ainda no que concerne a esta relação de poder e dominação que está intrínseco na constituição da nossa escola, cabe aqui distinguir *escola* e *educação*. Em um primeiro momento, analisaremos de forma etimológica as duas palavras em questão. A escola era o espaço para aqueles da classe proprietária, os homens livres, o que para Saviani (2007) era o destino dos que dispunham de tempo livre e etimologicamente significava o lugar do ócio. Os que tinham tempo livre, eram os filhos dos detentores de poder que não precisavam trabalhar.

Já a palavra *educação*, no sentido etimológico derivante do latim significa, segundo Guareschi (2003), *de dentro de, para fora; ducere*, que significa *tirar, levar*; ou seja, educação é o processo de tirar de dentro duma pessoa, ou levar para fora de uma pessoa alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa. Neste sentido, partilhamos o pensamento do filósofo Sócrates: o professor se assemelha a um parteiro, pois é capaz de tirar o humano do humano. É com essa forma humanizadora que buscamos a perspectiva da relação entre trabalho e educação.

O fato de Sócrates aplicar a educação de forma humanizadora, com sua metodologia de fazer os jovens pensarem de forma crítica, provocou um desagrado aos poderosos da época,

fazendo com que ele fosse obrigado a parar com os seus métodos de ensino e fosse acusado de corromper a juventude.

Estas relações históricas estão diretamente ligadas à formação da nossa escola e ao interesse dos grupos que tinham poder. Isso ganhou ainda mais força com o sistema capitalista, pois o trabalho humano é o que produz as riquezas, no entanto, estas riquezas ficam com os donos das fabricas ou das terras que concentram a maior parte do dinheiro produzido através do trabalho, o que chamamos de exploração.

Ora, é perceptível que a escola e a educação foram se modificando, envolvidas pelo interesse das relações de poder. Porém, ainda é necessário refletir e construir uma educação alicerçada na sua verdadeira função social, principalmente quando nos referimos à EJA. Nessa perspectiva, da formação dos homens envolvidos pelo conhecimento científico e cultural, e de não reduzir o ser humano a uma mercadoria como percebemos nas relações do sistema capitalista, é necessário uma revolução ou reforma na educação no Brasil.

Pensando na relação trabalho/educação, é fundamental que se resgate a concepção de aprendizagem e que os encontros com os educandos sejam espaços de reflexão e construção na vida destes sujeitos. É necessário que nessa relação educador/educando, o diálogo seja a fonte inspiradora para as práticas educativas, pois o trabalho é um processo que envolve o homem e a natureza e possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformaram (Lessa, Tonet, 2011).

Com o comprometimento de não tornar o processo de ensino e aprendizagem alienador e valorizando esta relação trabalho/educação, segundo Marx (1983), a educação deveria articular o fazer e o pensar, e faria isso se rearticulasse o trabalho manual e o intelectual. Já Soares (2005) alerta para o prejuízo de pensarmos a educação de jovens e adultos tomando como referência e objetivo apenas a dimensão relativa à inserção destes

educandos(as) ao mercado de trabalho. Isso seria aplicar uma visão reducionista e pragmática à educação.

O distanciamento da educação problematizadora, na qual acreditamos, para a educação bancária, ainda presente de forma intensa, constitui-se em verdadeiro abismo ante a construção de uma educação libertadora. Neste sentido, sabendo que o perfil dos educandos na modalidade da EJA vem se constituído quase que exclusivamente por adolescentes e que tem como uma de suas prioridades ingressar no mundo do trabalho, é primordial que o processo educativo trabalhe a ótica de libertação e não a de alienação.

O ensinar a não pensar é fundamental para que os que ocupam o poder se mantenham fortes e com isso produzirem cada vez mais desumanidades. Ainda no que concerne à relação trabalho/educação, precisamos construir a aprendizagem com esses sujeitos, valorizando seu trabalho suas histórias e suas relações com a natureza e, ainda, problematizando possibilidades de melhorias em uma perspectiva socialista democrática. Segundo Frigotto (2000), há que estabelecer a unidade do trabalho com as comunidades numa complexa coerência entre postura política, método de construção do conhecimento e práxis transformadora da realidade.

Portanto, a relação trabalho/educação tem como referencial constituir uma escola unitária, o que, para Gramsci (2001), significa estar comprometida com a formação integral do educando, fundado no princípio do trabalho, superadora da divisão entre trabalho intelectual e manual, assim como alicerçada na compreensão de que prover a subsistência é tarefa e responsabilidade de todos os seres humanos. E é neste sentido que podemos possibilitar para estes educandos da educação de jovens e adultos do município do Rio Grande um processo inverso ao da exclusão, permitindo a emancipação humana e estimulando a reflexão sobre o próprio homem e o seu papel na sociedade, sem esquecer que a educação não deve se resumir exclusivamente a

uma ponte para o mundo do trabalho e formadora de mão-de-obra barata para o sistema capitalista.

Além dessa relação fortíssima entre a educação e o trabalho, percebemos que por vezes retira-se o educando do espaço escolar pela necessidade de sobrevivência. Outra questão muito significativa para o rejuvenescimento da EJA percebemos nas pedagogias não críticas, assim definidas por Saviane (1993), uma falta de preocupação com a heterogenia dos educandos, com sua história de vida, sua realidade, assim como a realidade e a história da escola, do bairro onde esta está inserida. Esses são fatores que intensificam o dualismo institucional.

Nesses espaços, o filho do proletariado, que não convive cotidianamente com os artefatos culturais da escola, com suas linguagens, códigos e rituais vê-se cada vez menos pertencente àqueles ambientes, deixando de acompanhar as novidades e inovações e logo percebe-se um sujeito à parte do processo educacional e conseqüentemente em seu percurso escolar vai ao encontro da educação de jovens e adultos.

Dessa forma, a educação básica, direito subjetivo, de todo o cidadão brasileiro, vai deixando de cumprir seu papel social democrático e designando-se a separar, segregar e estigmatizar aquele educando que emerge das camadas populares, onde historicamente o ensino institucionalizado foi negado às gerações anteriores e segue essa sequência, como uma condição às pessoas oriundas de espaços menos privilegiados. O educando, muitas vezes, de acordo com dados de nossa pesquisa, passa a simplesmente cumprir nesse processo uma questão legal, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) diz em seu artigo IV que: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”. Não deve, portanto, antes dessa idade, nenhuma criança ou adolescente permanecer fora da escola. Motivados por essa obrigatoriedade, e pelas sucessivas retenções, os espaços da EJA são preenchidos por sujeitos cada vez mais jovens.

Pensar sobre, com e para os sujeitos que ocupam ou irão ocupar os espaços da escola, inclusive os espaços da EJA, corresponde a pensar todas as multiplicidades desses sujeitos: sua cultura, modo de ver e viver a vida, espaço de aprendizado informal onde estão imersos (esse, por sua vez, passa pela família, modos de lazer, diversão e privação), trabalho ou falta desse, perspectivas de vida (como percebe-se a relação da educação institucionalizada consigo e com seu meio), enfim suas múltiplas relações sociais. Por isso, é importante relacionar a educação institucionalizada, formal ou informal, como é o caso de muitas EJA's com a filosofia da educação popular. Filosofia essa que prima pela historicidade dos sujeitos, pela valorização de suas identidades e possibilita a leitura de mundo antes mesmo da leitura da palavra.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sabrina das Neves. *O processo de alfabetização na MOVA RS: narrativas e significados na vida de mulheres*. Dissertação – Fundação Universidade de Rio Grande, Rio Grande, 2005

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.394/96.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos*, ano XXI, nº 55. Novembro de 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/acedes/>. Acesso em: 14 de outubro de 2014.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, A. 2001. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 2, 264 p.

GUARESCHI, Pedrinho A. 1940. *Sociologia crítica: alternativas de mudança*. 54. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINS, Ivone Regina Porto. In: BARRETO, Sabrina das Neves; BEHREND, Danielle Monteiro. *Especificidades da educação de jovens e adultos: pensando fundamentos, histórias, narrativas e práticas pedagógicas*. Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande. 2013.

MARX, K. 1983. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural. Vol. I, 996 p.

MEC. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acessado em: 27 de setembro de 2014.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, ROMEU, Sueli Deslandes. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIRANDA, Sicero Agostinho. *Os saberes matemáticos no cotidiano dos pescadores artesanais das comunidades tradicionais de pesca da cidade de Rio Grande*. Qualificação – Universidade federal do Rio Grande, Rio grande, 2014.

SAVIANI, D. 2007. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34):152-158

SOUZA, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.

STRELHOW, ThielesBocarte. Artigo. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande (PUCRS). *Revista HISTEDBR On-line*. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista>. Acesso em: 14 out. 2014.

OUTRAS REFERÊNCIAS

Questionário com questões específicas e abertas.

Anotações obtidas em rodas de conversa a partir do Projeto Sul-Rio-Grandense de Formação Continuada na Educação de Jovens e Adultos.

SEGUNDA
SEÇÃO

EJA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO
POPULAR

CAPÍTULO VI

A EDUCAÇÃO POPULAR NA CONTRAMARCA DA BARBÁRIE: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS VIVENCIADAS NO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR QUINTA SUPERAÇÃO

Roberta Avila Pereira

Lisiane Costa Claro

Vilmar Alves Pereira

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente texto tem como objetivo tecer algumas reflexões no que se refere à luta pelo acesso da camada popular a uma universidade pública e de qualidade e, mais especificamente, à luta para ocupar o espaço universitário movida pelo curso Pré-Universitário Popular Quinta Superação, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, localizado na Vila da Quinta, Rio Grande/RS. Entendemos que a lógica do capital promove a necessidade de os sujeitos das classes populares ingressarem mais cedo no mercado de trabalho, deixando para traz, na maioria das vezes, o sonho de dar continuidade aos estudos.

Levantamos, enquanto objetivo, uma apresentação de certa concepção que anuncie a ruptura com a lógica dominante, a qual transpõe a fragmentação presente no processo produtivo no bojo educacional. Por isso, consideramos pertinente traçar aqui nossas experiências no Quinta Superação, para compreender quais são as possibilidades de transformação social e, sobretudo, humana potencializadas nas práticas educativas desenvolvidas no contexto do curso, assim como compreender as situações limites encontradas frente a uma estrutura capitalista enquanto desafios a serem superados. Consideramos de grande relevância questionar e problematizar o contexto em que estamos inseridos, através da denúncia a barbárie como forma de opressão, para que possamos anunciar qual sociedade almejamos.

Para tanto, no desenrolar desta escrita, tentaremos estabelecer um diálogo reflexivo entre a educação popular e os conceitos de barbárie e emancipação compreendidos por Theodor Adorno (2003), a fim de buscarmos um entendimento sobre as situações vivenciadas no pré-universitário, que tem em suas práticas o horizonte na educação popular como uma escolha intrinsecamente política. Assim, questionamos: Em quais nuances a barbárie se faz presente na sociedade regida pelas acepções do capital? A educação pode contrapor-se à barbárie? Quais as possibilidades a partir de uma educação que esteja atenta aos enfrentamentos da lógica opressora?

Diante disso, nossos esforços direcionam-se no sentido de compreender como as ações desenvolvidas no pré-universitário popular Quinta Superação estão buscando a superação de um sistema opressor, ou, na perspectiva de Adorno (2003), a superação da barbárie. Assim, este texto está organizado da seguinte forma: inicialmente dialogamos com as concepções teóricas mencionadas anteriormente entrelaçadas às práticas educativas desenvolvidas no pré-universitário; no segundo momento, buscamos refletir sobre as práticas construídas no cotidiano do pré-universitário

popular enquanto um espaço de formação humana; por fim, traçamos nossas considerações no último dos subtítulos.

A partir dessas indagações, propomo-nos a retomar uma concepção que, ao adentrar um campo constructo, merece nosso esforço na busca por formas mais solidárias de anunciar transformações na esfera educacional. Reivindicamos um caminho que seja uma contramarcha na era da barbárie por meio da educação popular.

EDUCAÇÃO POPULAR E BARBÁRIE

Consideramos pertinente, neste primeiro momento, situar nosso campo de vivências no que concerne a questões epistemológicas. Vale a pena traçar algumas considerações sobre o entendimento de barbárie e emancipação para Adorno, entrelaçando com as experiências no pré-universitário popular alicerçado na concepção de educação popular.

Compreendendo que vivenciamos atualmente as contradições dos modos de produção capitalista, em que a divisão de trabalho é condição necessária, a racionalidade instigada pelo capital distancia o sujeito do processo de produção e força-o a atividades fragmentadas, repetitivas e irrefletidas, afastando-o de sua capacidade de criação e individualidade. E, em contrapartida, os consumidores destes produtos padronizados são indivíduos moldados pelos veículos de comunicação, instrumentalizados pela indústria cultural, para consumir estes produtos passivamente. Nesta lógica, tanto na produção quanto no consumo, é internalizada a pedagogia de repetição, produção e consumo de artefatos padronizados e irrefletidos. A organização da sociedade está centrada na perpetuação desta estrutura, alheia à consciência individual, onde cerceia a individualidade em prol da massificação para lubrificar as engrenagens deste sistema e perpetuar a ideologia dominante.

A barbárie compreendida por Adorno (2003), nesta perspectiva, é contrária à formação humana. Está enraizada no processo de civilização, na competitividade, preconceitos e atitudes repressivas. Nas sociedades industriais há um controle da vida social, através do predomínio das forças dominantes da sociedade sobre os indivíduos. Neste processo de controle dos segmentos da vida social, a socialização total, produz-se o anseio de abstrair-se da situação.

Desse modo, percebe-se a barbárie instaurada nas manifestações objetivas da violência (física ou simbólica) advinda de pessoas sádicas reprimidas – as situações de violência sociais (re)produzem a mesma violência, os sujeitos infringem-na aos outros membros da sociedade de forma naturalizada. Freire (1987) nos aponta que o processo de organização social na lógica opressora está atrelado à (re)produção e perpetuação deste modelo através da residência da verdade do opressor na consciência do oprimido. Nessa perspectiva, o processo de civilização produz suas próprias contradições, a barbárie.

Adorno defende que uma maneira de se opor à barbárie é através da resistência, entendendo que a educação que objetive a desbarbarização não é uma educação para o conformismo e para a identificação com o ideologicamente estabelecido, mas, ao contrário, uma educação para a contraposição, uma educação política. Segundo Maar (2003), “em Adorno a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização politico-social. Uma educação política” (p. 15).

Ponderamos que as práticas desenvolvidas no contexto do curso popular, alicerçadas na educação popular, com fundamentos teóricos de diversos autores, estão direcionadas para este objetivo. A educação popular, em sua razão ontológica, deve movimentar-se contra as desigualdades e contradições impostas, buscando a libertação com o coletivo, a conscientização do povo, rompendo com a camada opressora. Uma vez que a educação é

um meio de resistência à realidade vigente, a educação popular tem a obrigatoriedade de ser uma luta, um movimento contra a classe dominante, através de práticas voltadas ao desenvolvimento da emancipação crítica dos sujeitos, para o desenvolvimento do *ser mais*.

Além disso, ponderamos que a prática pedagógica precisa estar voltada à criticidade dos educandos e educandas, através de formação continuada e permanente. Precisamos estabelecer uma relação de confiabilidade que aponte para uma nova ontologia, criando possibilidades dos sujeitos de ser mais. Concordamos com Adorno (2003) quanto a uma educação humanizadora, que vise ao esclarecimento, que se proponha à resistência ao processo da barbárie:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia [de H. Becker], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (Adorno, 2003, p. 141-142).

Nesse sentido é que estamos nos constituindo enquanto educadores populares, principalmente através de uma prática problematizadora que possibilita aos sujeitos a oportunidade de se posicionar diante da sociedade. Assim, oportunizamos a aprendizagem e novos conhecimentos para a educação das classes populares, ou, como diz Adorno (2003), uma educação que busque a visão crítica da sociedade, na tentativa de responder aos processos de constituição da estrutura social, em síntese, uma

educação contextual que se opõe à alienação. No contexto da educação popular, conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos e da sociedade em que estão inseridos torna-se imprescindível para todo o trabalho educativo. Nesta educação, deve-se, necessariamente, estar comprometido com a reflexão sobre a realidade objetiva, buscando compreender os processos de constituição social para modificá-los.

Para Adorno, a condição necessária para o desenvolvimento da emancipação, enquanto um projeto sócio-cultural, é a formação de indivíduos autônomos, o que é entendido como força verdadeira de contraposição dos princípios da barbárie, uma vez que a autonomia é compreendida como reflexão, autodeterminação e autocondução. Segundo Arroyo (2003),

não será possível ensinar para participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de classe (p. 20).

Ao buscarmos realizar uma prática de educação libertadora, humanizadora, devemos focar nossos olhares em um processo contínuo de compromisso de educadores com a realidade na qual estamos inseridos. Na medida em que temos convicção de que a prática educativa não é neutra, estamos contribuindo para o despertar da consciência crítica dos educandos.

A educação para a emancipação deve opor-se à barbárie. A educação para desbarbarização não é uma prática educativa direcionada ao conformismo e à identificação com o ideologicamente estabelecido, mas uma educação para contraposição e resistência. Neste sentido, os cursos pré-universitários populares, enquanto espaços de luta por uma transformação social, precisam ter como objetivo principal uma prática educativa que desnaturalize os processos sociais, historicizando-os, para que

assim os sujeitos se compreendam como atores sociais, capazes de interferir e modificar o cenário social.

QUINTA SUPERAÇÃO: POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIAS

O Curso Pré-universitário “Núcleo Educacional Popular Quinta Superação” existe desde o ano de 2003. Está localizado na Vila da Quinta, fazendo parte do 5º Distrito do município de Rio Grande, aproximadamente a 15 km da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Inicialmente, o curso popular era desenvolvido em espaços cedidos pela comunidade, como o salão de festas da SIRO (Sociedade de Instrução e Recreio da Quinta) e o Grêmio Esportivo Nacional. Em 2010, o curso foi realizado na Escola Municipal Coriolano Benicio e, em 2011, tornou-se parceiro da Escola Estadual Lilia Neves, onde está sediado atualmente.

O curso começou através do interesse de graduandos que moravam na localidade e arredores, juntamente com a presidente de bairro desta comunidade, com o objetivo de formar um curso gratuito, no qual os educadores eram voluntários. Nesta ocasião, não ocorria nenhum vínculo com a Universidade Federal do Rio Grande. O curso era mantido por moradores e comerciantes da localidade, que ajudavam na manutenção e divulgavam quando começavam as inscrições do pré-universitário no começo de cada ano. No ano de 2007, através da criação do PAIETS, o curso popular se vinculou à FURG.

As atividades educativas lá desenvolvidas visam a proporcionar momentos de reflexões e aprendizagens aos jovens e adultos das classes populares para o processo seletivo do ENEM e dos ensinos técnicos. Consideramos que o pré-universitário popular contribui para dialogar com a realidade em que os educandos se encontram, por isso acreditamos que os saberes locais contribuem para aproximar os educandos das propostas da educação popular.

Nesse sentido, Freire (1996) afirma que a partir dos saberes de vida dos sujeitos é que desenvolveremos práticas emancipatórias e coletivas. Isso significa propor um novo olhar sobre questões que estão no âmbito educativo. Para Brandão (2006), “A Educação Popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado” (p. 90). O curso pré-universitário tem a filosofia de acolher e partilhar sentimentos de pertencimento de solidariedade com o próximo e, talvez, o mais importante, o reconhecimento de que todos somos capazes de vir a ser mais, segundo a perspectiva de Freire (1987). Isso fica evidente com a fala de uma educanda: “Eu venho pro curso não pra passar no ENEM, mas pra aprender. Aqui eu aprendo muitas coisas importantes pra minha vida.” Segundo Adorno (2003), “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (p. 122).

Através desse relato, podemos perceber que a lógica presente nos cursos populares se difere muito da lógica dominante presente em nossa estrutura social. É possível perceber um distanciamento do pensamento competitivo, em que os conhecimentos formalizados estão subordinados à sua utilidade nos processos seletivos. Entrelaçando esta afirmativa com o pensamento de Adorno (2003), é possível ponderar que esta narrativa está na contramão da barbárie, na medida em que está rompendo com a ideologia desumanizadora tão presente no processo de civilização da sociedade.

Nesta perspectiva, os cursos pré-universitários populares surgem na *contramão* deste processo opressor, na luta pela desbarbarização. Visando à emancipação dos sujeitos, enquanto conscientização em comunhão, os cursos populares, alicerçados na educação popular, buscam romper com as amarras opressoras impostas pela conjuntura desta sociedade elitista, a fim de que estes sujeitos se reconheçam como protagonistas de sua própria

história, deixando de ser expectadores da sociedade para agir sobre ela, transformando-a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, pondera-se que as práticas desenvolvidas no curso Quinta Superação estão na contramarcha da barbárie, na medida em que a educação popular objetiva o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos no processo educativo enquanto um projeto social que visa à emancipação. Dessa forma, nesta relação, está intrínseca a aposta no ser mais dos indivíduos enquanto sujeitos que buscam pelas suas lutas cotidianas superar a lógica de um sistema que não acredita nas condições de emancipação do sujeito.

Com a certeza da pertinente aproximação entre o entendimento sobre a condição de barbárie presente na conjuntura atual e a educação popular, que se compreende profundamente emancipatória, uma vez que propõe a superação das formas de opressão da estrutura capitalista, consideramos que a educação, enquanto ação emancipatória, é o meio pelo qual podemos romper com o a estrutura dominante vigente de civilização, a barbárie: “Educar é emancipar a humanidade, criar estados de liberdade diante das condições que nos colocamos no processo histórico e propiciar alternativas para irmos além de tais condições” (LOUREIRO, 2006, p. 142).

Compreendemos que, como práxis social, a educação popular, em seu caráter emancipatório e transformador, contribui para o processo de construção de uma organização social, na qual a atuação crítica, política e ética esteja no cerne.

É evidente que as amarras opressoras que permeiam a nossa sociedade definem as regras sociais, mas a educação popular é possível na aposta do *ser mais* de cada educando, enquanto sujeito que busca em suas lutas cotidianas superar as contradi-

ções deste sistema opressor. A educação popular, em seu caráter de luta, é necessária nos cursos pré-universitários populares na medida em que se busca superar o contexto opressor em que nos encontramos. Através da transformação dos sujeitos, também é transformada a sociedade. Trilhamos esse caminho, pois acreditamos em uma educação comprometida com o social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez (Org.). *Da escola carente à escola possível*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção 318, Primeiros Passos).

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

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernado. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO POPULAR: PAIETS INDÍGENAS E QUILOMBOLA

Luciane dos Santos Avila

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir o acesso e a permanência das comunidades tradicionais à Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Para as comunidades indígenas, o ingresso ocorreu no ano de 2010 e, para os remanescentes quilombolas, no ano de 2013, respaldadas pela resolução n. 020/2013, do Conselho Universitário (CONSUN), FURG, que cria o Programa de Ações Afirmativas (PROAAF), em substituição ao Programa de Ações Inclusivas (PROAI).

O PROAAF tem por objetivo promover a popularização no acesso e permanência de estudantes indígenas, quilombolas, com deficiência e discentes de escolas públicas aos cursos de graduação. Percebendo a relevância do acompanhamento pedagógico para educandos/as oriundos/as das camadas populares, o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS), subprojeto Indígena e Quilombola, tem como principal finalidade propor subsídios educacionais.

O PAIETS, no que se refere especificamente aos discentes indígenas e quilombolas, tem o intuito de auxiliar a permanência desses sujeitos no espaço acadêmico. Muitos desafios são

colocados nesse contexto. Para além das oficinas de vivências, matemática, informática e português, objetivamos desenvolver práticas educativas problematizadoras. A educação superior precisa refletir constantemente seus processos de ensino-aprendizagem, para perceber suas contradições e construir novas possibilidades para o currículo.

No Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) é pioneira no processo específico quilombola, contendo também seleção para candidatos/as oriundos/as de comunidades indígenas. Diversas universidades no Brasil realizam exames para acesso de comunidades tradicionais ao ensino superior, dentre elas, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

ESTUDANTES INDÍGENAS

O acesso de estudantes indígenas no ensino superior da FURG foi uma reivindicação das comunidades tradicionais, um dos principais articuladores foi Augusto Ópe da Silva, liderança kaingang. Nas palavras dessa relevante figura da luta indígena,

Nosso objetivo também é ingressar a nossa juventude nas universidades. Ficamos excluídos também das universidades. [...] Está na hora de nós pensarmos, fazer uma política junto, coletiva. Pois eu posso aprender, na área de letras, posso ficar doutorado, sem deixar minha cultura (FREITAS, 2014. p. 315).

O docente Alfredo Guillermo Martin Gentini, desde 2008, junto a Seu Augusto, dentre outros, reivindicou na Pró-Reitoria

de Graduação da FURG o processo diferenciado que foi implantado em 2010. Alfredo também articulou a vaga para ingresso de estudante indígena no mestrado em Educação Ambiental. A instituição também destina espaço para quilombolas e indígenas no Mestrado de Direito e Justiça Social.

A população indígena, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010, perfazia 869,9 pessoas entre área urbana e rural. Desse total, no ensino superior,

Inicialmente de forma tímida, contudo na última década registra-se um aumento substancial do acesso indígena ao ensino superior: conforme Paladino (2012), há dez anos havia 1.300 universitários indígenas, majoritariamente em instituições privadas, com apoio da FUNAI, ou de instituições estrangeiras; em 2013 estimam-se quase dez mil, predominantemente em Universidade Públicas, que já somam 72 instituições a oferecer alguma modalidade de acesso aos povos originários, em função das Políticas Afirmativas de governos estaduais, federal ou das próprias universidades. Observa-se nesse crescimento o impacto das ações governamentais, mas, principalmente, dos movimentos dos povos originários que, entre outros caminhos, elegeram também o ensino superior como um espaço de afirmação e as universidades como aliadas em suas lutas (Bergamaschi&Kurroschi, 2013, pp. 03-04).

Nesse contexto, as ações afirmativas podem ser percebidas como reparação histórica e política de alargamento do acesso à educação formal. Essas medidas de equiparação só serão efetivas se acompanhadas por ações governamentais que contemplem demandas como a demarcação de terras, a redistribuição de renda, o direito a educação e saúde diferenciada e à não subalternização desses povos.

Conforme Nascimento, “A importância fundamental das políticas de ação afirmativa está no fato de que são políticas de recomposição do social, do econômico, do político e do cultural, pois abalam estruturas constituídas e naturalizadas na sociedade” (2003, p. 03). O PAIETS trabalha com a visão de

respeito e diálogo às diferentes culturas e sujeitos que compõem o programa, compreendendo os recortes de opressão a que essas pessoas estão submetidas.

Em sua origem, no território nacional, a educação formal impôs aos nativos/as e aos africanos/as diaspóricos processos de sujeição e assimilação. Com a Companhia de Jesus, clérigos que seguiam os preceitos da Igreja Católica, tinha-se por finalidade a salvação das almas e utilizava-se de práticas educacionais para isso. Os Jesuítas incorporavam alguns preceitos das culturas originárias para após impor seus regramentos.

A Reforma do Marquês de Pombal acabou com a hegemonia jesuíta, então proibidos de permanecer no território nacional, foram institucionalizadas outras formas de educação. Foi nesse contexto que:

houve a instalação tardia das Aulas Régias, entretanto, as notícias trazidas de diversas regiões do Brasil davam conta de que a tarefa de instruir os meninos e meninas estava se cumprindo, não da forma programada, mas de maneira, muitas vezes, improvisada, devido às circunstâncias de cada vila, povoação, aldeia ou lugar (Flexor, 2001, p. 08).

Seu Augusto Ópe aborda de forma nítida as políticas públicas que o governo reservou à população indígena:

A colonização foi avançando cada vez mais e veio o sofrimento do nosso povo. Foram criados vários órgãos de governo, diretores, depois o SPI e hoje a Funai, que trouxeram para nós modelos: modelo de saúde, modelo de educação, modelo de bebida, modelo de semente, modelo de religiosidade. Trouxeram para nós os padres jesuítas, desrespeitando nosso jeito diferente, desrespeitando nossa cultura, como um povo que pensa diferente, que tem um jeito diferente de ver o mundo, de enxergar o mundo. Em 1910 foi criado o SPI – Serviço de Proteção ao Índio. Mas foi criado para tentar nos introduzir no sistema, no sistema capitalismo. Trouxeram soja dentro das terras indígenas para nós plantarmos,

forçados. Trabalhamos forçado para o SPI por muito tempo. Mas lutamos. O SPI trouxe a educação para dentro das aldeias. Nós éramos proibidos de falar nossa língua materna dentro das salas de aula (FREITAS, 2014, p. 314).

Essa proeminente liderança, falecida em 2014, deixou importantes contribuições na luta pelos direitos indígenas. Compreende-se, por esse contexto, que a educação formal no Brasil tentou de diversas maneiras assimilar esses povos e nesse momento a principal reflexão feita é: A educação formal atual servirá para instrumentalizar as camadas populares às ações emancipatórias, ou será mais um modelo de comportamento imposto por organizações governamentais?

Conforme Jodas “em 1953, o SPI decide elaborar uma reestruturação e adaptá-las às necessidades de cada comunidade indígena, o que resultou no Programa Educacional Indígena” (2012, p. 30). O que ocorria, na prática, era o desrespeito à cultura originária, com a imposição de aprendizados domésticos para mulheres e práticas agrícolas para homens. “É importante evidenciar a articulação e organização do Movimento Indígena a partir deste período na defesa de seus direitos, já que foram diretamente responsáveis por mobilizar grande parte das mudanças ocorridas na legislação, especialmente a partir da constituição federal de 1988” (JODAS, 2012, p. 34). A constituição de 1988 acabou com a incapacidade jurídica, não havendo mais necessidade de tutela para processos reivindicatórios. Anterior a essa lei, esses sujeitos precisavam ser representados por órgãos governamentais.⁵

Em 1991 as atribuições educacionais passam a ser regradas pelo Ministério da Educação. Após, foram construídas diretri-

⁵ O decreto n. 5.484, de 27 de junho de 1928 instituía que indígenas considerados “não adaptados” seriam tutelados do Estado. A lei n. 6.001/1973 dividia as populações indígenas entre “isolados”, “em vias de integração” e “integrados”. Portanto, até a constituição de 1988, as populações indígenas viviam sobre um sistema tutelar.

zes que regulavam o ensino dos nativos. Com a demanda do bilinguismo, fez-se necessário formar profissionais capacitados, que atendessem à educação básica. Foi gerado um processo de reivindicação de políticas de acesso ao ensino superior por estas populações, como também a escassez de pessoas especializadas em áreas distintas que prestassem atendimento nas aldeias.

Ao longo da história do Brasil, é perceptível que os processos educacionais foram colocados como ideal civilizatório e portador de verdades. Nesse contexto, era o indígena que deveria se adequar ao saber ocidental, com a reivindicação da obrigatoriedade do bilingüismo. “Essa diversidade de lutas postas na sociedade em tantas fronteiras territoriais por direitos, por ações afirmativas terminam afetando e reconfigurando a cultura e as identidades docentes” (Arroyo, 2001, p. 11).

O saber é contestado neste cenário. Outras formas de produção de conhecimento interessam. Outras demandas, como saúde, direito à terra e à cultura específica, enfatizam que a educação formal é importante neste processo de disputa, mas alicerçada em um currículo único subalterniza os sujeitos que a ela têm acesso. Outra reflexão que deve ser realizada é se as políticas afirmativas servirão, em longo prazo, somente para gerenciar conflitos e promover uma nova política catequética a populações que reivindicam direitos. Não pretendo criticar a mobilidade social dos grupos populares que acessam e acessarão a educação superior, pois compreendo que isso é justo e necessário. Os processos de sulbaternização para as camadas populares são adjuntas aos processos coloniais. A ponderação a ser realizada é: A ascensão dessas populações ocorrerá junto ao acirramento das práticas de inferiorização desses sujeitos ou será um caminho para amenizar tensões?

O acesso das comunidades indígenas à FURG ocorreu em 2010, amparado pelo Programa de Ação Inclusiva (PROAI), resolução nº 019/2009 do Conselho Universitário (CONSUM). Em seu artigo quinto, previa que estudantes de comunidades

originárias poderiam concorrer a cinco vagas específicas em diferentes cursos de graduação. Perfazendo quarenta e cinco vagas em Pedagogia matutina, foi ofertada mais uma para o/a candidato/a indígena. Essa política é de vagas suplementares, ou seja, é gerada uma vaga a mais em cada curso disponibilizado, para essa população, pela universidade.

Além do acesso específico, O PROAI instituiu um sistema de bonificação para estudantes de escolas públicas, para candidatos/as autodeclarados/as negros e pardos e para pessoas com deficiência. Alterada pela resolução nº 012/2010 - CONSUN, revogada 020/2013, que cria o PROAAF, esta normativa estabelece que sejam ofertadas dez vagas específicas para estudantes indígenas.⁶ Esse processo é realizado, anualmente, ouvindo às comunidades e às coordenações dos cursos requeridos. O edital do processo seletivo e a distribuição das vagas são definidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA).

ESTUDANTES QUILOMBOLAS

De acordo com Munanga (1995/1996) a estrutura física das comunidades quilombolas no território nacional é análoga à africana. Embora sua origem seja o umbundu, seu histórico agrega diversos povos, como, mbundu, kongo, imbangala. No processo da diáspora, escravizados fizeram do Quilombo, no Brasil, um processo de resistência. São diferentes os processos de formação dessas comunidades. Existem quilombos ainda no mesmo local, desde o período colonial até a contemporaneidade; há outros territórios que se extinguíram ou se reduziram pela pressão imobiliária; há algumas terras deixadas de herança por escravizadores e outras compradas por libertos.

⁶ A resolução 020/2013 - CONSUN, citada no mesmo parágrafo, assegura a colocação: "Esse processo foi realizado ouvindo às comunidades..."

A lei nº 601, de 1850, conhecida como “Lei de Terras”, normatizava a titulação de terras. Essa legislação beneficiou grandes proprietários de terras e excluiu a população africana e originária. O decreto nº 528 de 1890 proibia a entrada de africanos/as no território nacional e liberava pessoas de outras nações aptas ao trabalho. Com a abolição da escravidão em 1888, não houve política de inclusão à população liberta, mas o decreto nº 3.688 de 1894, regulamentava que pessoas sem vínculo empregatício que estivessem transitando nas ruas seriam presas. O Estado realizou uma série de políticas públicas higienizadoras contra as populações negras, quilombolas e indígenas.

Neste cenário, a terra significava *status* social à educação formal e aos poucos foi tomando esse território:

Foi no século dos barões do café que, vagarosamente, a escola se tornava motivo de orgulho. Qualquer um que se formasse em faculdade, como as de Medicina e Direito, únicas existentes no Brasil, passava a ser *doutor*. Mas a profissão ficava restrita ao título. O rapaz, sendo de família rica, em geral não exercia os conhecimentos adquiridos. O prestígio estava relacionado ao fato de que o próprio trabalho não era necessário para o sustento, mas sim o trabalho dos escravos (FARIA, 2006, p. 44).

No entanto,

havia a sede de um imenso império que, temendo perder seus domínios no ultramar, procurava cooptar as elites coloniais para seu projecto de reformas e modernização. Uma das estratégias para tal, foi a criação de estímulos e facilidades para que os filhos das famílias mais abastadas fizessem seus estudos em Coimbra, acreditando-se ser a educação poderoso elemento de unificação ideológica (CRUZ e PEREIRA, 2009, pg. 206). “Quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (CARVALHO, 1980, p. 51).

O decreto nº131 de 17 de fevereiro de 1854 aprovou uma reforma no ensino primário e secundário no Brasil, deliberando que aos escravizados não seria admitida matrícula. Outra normativa que segregava negros da educação foi o decreto nº 7.031, 6 de setembro de 1878, que criava cursos noturnos em escolas públicas urbanas, sendo as suburbanas limitadas à aprovação do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, ou seja, o estado instituía uma lei na qual o liberto maior de 14 anos do sexo masculino poderia estudar no período noturno, mas limitava os estabelecimentos de ensino aos espaços centrais, com isso os homens de comunidades quilombolas situadas em espaços que não fossem urbanos, dificilmente acessavam a esta política, além de excluir as mulheres da possibilidade de estudar.

Conforme Dávila,

a educação pública foi expandida e reformada de modo que institucionalizasse desigualdades raciais e sociais. Especificamente, sugere que o conceito de mérito usado para distribuir ou restringir recompensas educacionais foi fundado em uma gama de julgamentos subjetivos em que se embutia em percepção da inferioridade de alunos pobres e de cor” (1970, p. 13).

Conforme expõe Edimara Gonçalves Soares, primeira pessoa oriunda de Comunidade Quilombola a obter o título de doutorado, em 2012: “É importante destacar que as práticas pedagógicas construídas no sentido de homogeneizar, de igualar, contêm em si o germe da discriminação” (2012, p. 84). A educação formal direcionada à sociedade de iguais silencia e segrega as comunidades tradicionais.

O processo seletivo específico para comunidades quilombolas na FURG teve como sujeito proeminente a presidente da Associação Quilombola Macanudos e também destacada figura do Movimento Negro, Maria da Graça do Amaral, assim como os integrantes do Programa de Extensão Comunidades FURG (COMUF), salientando-se o seu então coordenador, professor

Jean Baptista. Esse programa foi responsável por desenvolver um estudo para geração de vagas específicas para essa população na instituição.

Em 2012, a deliberação nº 080 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA) aprovou o processo seletivo para estudantes quilombolas gerando cinco vagas suplementares em distintos cursos da FURG. Tal processo foi substituído pelo Programa de Ações Afirmativas em 2013, que deliberou a criação de 10 vagas em cursos distintos para candidatos/as oriundos/as dessas comunidades.

Na educação escolar quilombola no Brasil, de acordo com o último censo de 2010, estão matriculados nas áreas remanescentes de quilombos 210.485 alunos. Conforme dados da Fundação Cultural Palmares, são duas mil comunidades remanescentes quilombolas no território nacional, o Rio Grande do Sul possui 94 certificadas.

O CONTEXTO DO PAIETS

O PAIETS tem como objetivo proporcionar aos acadêmicos/as de comunidades tradicionais formação que contemple as requisições da academia e, para além dessas demandas, um diálogo sobre o currículo que a universidade implica. O subprojeto indígena existe desde janeiro de 2012, e o quilombola a partir dos ingressos dos mesmos em 2013, visando possibilitar práticas educativas e problematizadoras dos contextos nos quais estão inseridos/as.

A pedagogia do antipreconceito é uma educação que, além de sensibilizar as pessoas para as múltiplas realidades e perspectivas, as instrumentaliza com uma moldura crítica, ajudando-as a compreender as causas históricas, econômicas, sociológicas e psicológicas que albergam o preconceito em geral. Movimenta-se desde a negação da atitude espectadora à prática do bom combate.

Está relacionada, sobretudo, à capacidade de enfrentamento do preconceito e da discriminação e de luta contra eles; no caso dos sujeitos vítimas, por lhes possibilitar outra postura diante de atitudes que explicitamente revelam a discriminação e o preconceito, por compreenderem o que o silêncio produz; no caso dos sujeitos que, por falta de conhecimento ou por naturalização do privilégio (SOARES, 2012, p. 104)

Ao total, até o ano de 2016, estão regularmente matriculados(as) 32 estudantes indígenas e 31 discentes quilombolas que ingressaram via PROAAF-FURG. O primeiro contato que temos, enquanto PAIETS, com os estudantes é na Semana da Acolhida. Nesse momento, organizamos atividades como rodas de conversas sobre as dinâmicas universitárias, passeios culturais e compartilhamento de vivências e saberes. Essas atividades têm nos possibilitado uma vasta experiência. Dentre os educandos indígenas e quilombolas, há lideranças comunitárias e educadores com experiência em alfabetização de Jovens e Adultos dentro de suas comunidades.

Esses discentes são oriundos de várias regiões do estado do Rio Grande do Sul e um estudante do Nordeste do Brasil. Trabalhar com educação popular, percebendo que os sujeitos populares, apesar de sulbarternizados, são diversos, é compreender que Kaingang, Guaranis e Pankará fazem parte das populações originárias, partilham muitos processos culturais, mas se distinguem em muitos outros. As comunidades quilombolas, certificadas, no Rio Grande do Sul, são mais de noventa. Essas pessoas compartilham processos identitários, mas possuem singularidades.

Uma das ações do projeto é através do compartilhamento de saberes, e através dessa troca discutir o espaço acadêmico. “Porque os saberes produzidos sobre os mestres e os educandos não são reconhecidos no currículo?” (ARROYO, 2011, p. 76). Se a maioria das universidades ainda produzem saberes hegemônicos do sujeito universal, a possibilidade de debatermos,

enquanto educadores e educandos, nossas vivências e a partir delas refletir os processos de ensino-aprendizagem é requerer que a educação popular ocupe os territórios do saber.

O PAIETS Indígena e Quilombola promove oficinas de matemática, produção textual e informática. Dentre as atividades desenvolvidas, é possível destacar a oficina de bonecas Abayomis, proposta pelas discentes quilombolas. Conforme a tradição oral, relatada por algumas estudantes, mulheres africanas escravizadas faziam esses brinquedos para suas crianças com partes de suas roupas, somente com nós. Essa prática perpassou gerações e faz parte da cultura quilombola e negra brasileira. Outras pesquisas dão conta que “A técnica foi criada em 1987 e batizada pela própria artesã, Lena Martins, recebendo o nome de Abayomi, que na língua africana yorubá, significa *meu presente* (ESCOBAR; GOTTERT, 2010, p. 03).

Nesse sentido, “estes sujeitos sociais, que se constituíram com herança de uma sociedade escravistas, ex-escravos e seus descendentes, representam um extrato social que contribuiu grandemente para a construção da nossa nação” (FERREIRA, 2013, p. 13). Essas bonecas são feitas em algumas comunidades quilombolas, e foram estudantes quilombolas que propuseram partilhar esse saber/fazer entre eles e com a comunidade acadêmica.

O Coletivo de Estudantes Quilombolas da FURG desenvolveu uma série de oficinas sobre as Abayomis, e o PAIETS acompanhou o processo. Os discentes objetivavam fortalecer suas identidades e refletir as experiências sociais e étnico-raciais na universidade; contestar o saber hegemônico e promover a discussão sobre a população negra e quilombola brasileira.

Essa prática educativa nos possibilitou construir espaços de conversa e escrita sobre as Abayomis e debater as questões étnico-raciais durante as oficinas realizadas e no planejamento das mesmas. Através dos retalhos das bonecas, vamos construindo nossas identidades como educandos/as e educadores/as,

como também reconstruindo e contestando o saber acadêmico, que silenciou e em muitas instâncias silencia o saber das comunidades tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As provocações que fiz nesse trabalho foram no sentido de contestar como as ações afirmativas são implementadas. Se o currículo permanece o mesmo, o sujeito que anteriormente não estava inserido nos espaços da educação formal estará exposto a uma educação homogênea que, em algumas instâncias, embora com outra intenção continuará atendendo a um ideal civilizatório.

Percebendo que o campo do saber hegemônico molda o sujeito a pensar na lógica das relações harmônicas, realizadas pelo *homem universal*, o embate de visões é necessário. Nesse sentido, o PAIETS busca problematizar os saberes compreendidos pela educação formal, para que esse espaço não seja um local de amenização de tensões sociais, e sim mais um dos espaços possíveis para que as comunidades tradicionais a partir de suas vivências possam contestar os conhecimentos naturalizados.

O saber popular e as aprendizagens proporcionadas pelo saber/fazer das bonecas Abayomis têm nos possibilitado construir espaços educativos que valorizam a cultura negra e quilombola. Esses processos educacionais promovem outra relação com a escrita e com o conhecimento que as universidades produzem, pois a partir de si é que se estabelece uma inter-relação com a academia.

Partindo da compreensão de que a sociedade brasileira ainda é em muitas expressões heteronormativa, racista, sexista e machista, logo, para pensar a emancipação discente é necessário analisar o currículo de uma educação formal que necessita acolher os conhecimentos de educandos em suas práticas de ensino aprendizagem. O PAIETS Indígena e Quilombola entende que

o protagonismo discente deve encharcar o currículo e as práticas educacionais do saber popular.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva. *Estudantes indígenas na ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS*. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Polod/article/viewFile/45654/28834>>. Acesso em: 07 de outubro de 2014.

ESCOBAR, Giane Vargas; GOTtert, Marjorie Edizne dos Santos. A essência revolucionária em Abayomi: uma boneca negra de pano em movimento. In: SOARES, A. L. R. (Org). *Anais do I Congresso Nacional Memória e Etnicidade*. Itajaí: Casa Aberta, 2010.

IBGE. *Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas*. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2194>>. Acesso em: 08 de outubro de 2014.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. *A “civilização” dos índios e a formação do território do Brasil*. Navegando na história da educação brasileira. Campinas: Histedbr, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Helena_Flexor1_artigo.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2015.

FREITAS, Ana Elisa De Castro. Augusto Ópe da Silva: pensamento e ação de um wãnh-wuntâr/guerreiro-dançador. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 303-319, jul./dez. 2014.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Censo Escolar registra 51,5 milhões de alunos matriculados em 2010*. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=RS>. Acesso em: 18 de setembro de 2015.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Comunidades quilombolas*. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=RS#> Acesso em 15 de dezembro de 2014.

FURG. Resolução nº 012/2010. Dispõe sobre a avaliação do Processo Seletivo 2010 para ingresso na FURG e sobre a modalidade de ingresso para 2011, alterando a Resolução nº 019/2009 do CONSUN. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01210.htm>>. Acesso em 14 de setembro de 2015.

FURG. Resolução nº 019/2009. Dispõe sobre a criação do Programa de Ação Inclusiva - PROAI. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>>. Acesso em 14 de setembro de 2015.

FURG. Resolução nº 020/2013, Conselho Universitário. Dispõe sobre a criação do Programa de Ações Afirmativas - PROAAf, em substituição ao Programa de Ações Inclusivas - PROAI. Em 22 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/02013.htm>>. Acesso em 18 de setembro de 2015.

FURG. Resolução nº 020/2013. Dispõe sobre a criação do Programa de Ações Afirmativas - PROAAf, em substituição ao Programa de Ações Inclusivas - PROAI. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/02013.htm>>. Acesso em 16 de setembro de 2015.

FURG. Secretaria Executiva dos Conselhos. Deliberação Nº 080/2012. Dispõe sobre o Edital do Processo Seletivo 2013, específico para ingresso de estudantes quilombolas. Disponível em: <<http://www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/08012.htm>> Acesso em 14 de setembro de 2015.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista da São Paulo*, n. 28, p. 56-63, dez./fev. 95/96.

NASCIMENTO, Alexandre do. As políticas de ação afirmativa como instrumentos de universalização dos direitos. *Lugar Comum (UFRJ)*, v. 18, p. 55-62, 2003. Disponível em: < <http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/as-politicas-de-acao-afirmativa-comoinstrumentos-de-universalizacao-dos-direitos-alexandre-do-nascimento> >. Acesso em: 18 de agosto de 2014.

SILVA, Sonia Maria Da. *Experiência abayomi*. Cotidianos: coletivos, ancestrais, femininos artesanando empoderamentos. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008. Disponível em: <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-12-02T130358Z-1786/Publico/Sonia%20Silva-Dissert.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2015.

CAPÍTULO VIII

A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA EDUCATIVA NO CAMPO DA ARTE E DA CULTURA NUMA ÓTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR: VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DO PAIETS

Agda Antunes Balduino
Vilmar Alves Pereira

INTRODUÇÃO

Este estudo trata do espaço que a arte ocupa em contextos de educação, mais precisamente em pré-universitários populares que acontecem nos espaços de escolas públicas, demonstrando a parceria entre Universidade, comunidade e rede pública de ensino. A partir disso, sugere algumas possibilidades de abordar a arte nesses espaços. Para tanto, o trabalho está pautado nos princípios de educação em Freire, problematizados por Redin, Trombetta e Trombetta (2008), nas propostas de arte-educação de Barbosa (2007) e nos conceitos de cultura de Silva (2008) e de Santaella (1990).

A ideia de abordar esse tema surgiu a partir de minha experiência (neste caso da coautora Agda Antunes Balduino), que vem se constituindo no bojo da educação popular: enquanto ex-educanda de um pré-universitário popular e, hoje, educadora num pré-universitário popular, e de minha proximidade com a arte. Desse modo, refleti sobre o assunto e identifiquei alguns

problemas e possíveis soluções. O estudo é pertinente uma vez que a arte não ocupa um lugar tão preconizado nas escolas, levando em consideração que é fundamental para o crescimento crítico, assim como para o desenvolvimento sensível humano, a criatividade e a percepção do seu envolvimento.

Dois situações se apresentam como possíveis problemas: a defasagem do ensino de artes em todas as fases da educação (primário, fundamental, médio, pré-universitário e universitário) e, em decorrência disso, a pouca ou até nenhuma prática artística nesses contextos. A arte ainda tem um espaço muito limitado na educação e isso é um problema, pois essas práticas são essenciais na formação humana do indivíduo e na sua construção cultural. Desse modo, surge a necessidade de buscar formas de construir e problematizar a arte nesses contextos.

A princípio, é interessante que esse ponto de vista seja debatido e mais trabalhado, para que se possa compreender a importância das artes nesses espaços. Assim, será possível, em longo prazo, implementar as medidas propostas a escolas, cursos, entre outros, para que haja mais equidade entre as disciplinas e conseqüentemente maior valorização das artes. Este cenário pode ser transformado, ainda que lentamente, através da elaboração e execução de atividades artísticas aliadas à teoria, adaptadas ao contexto dos pré-universitários populares, do ensino médio técnico e da universidade.

A EDUCAÇÃO POPULAR NOS CURSOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS POPULARES

Minha relação com a educação popular começou, mais especificamente, mesmo sem que eu tivesse notado, com minha inserção num curso pré-universitário popular em São Paulo, o ACEPUSP. Lá desconstruí e construí muitas ideias. Foi um espaço onde realmente fui provocada a pensar e me posicionar sobre vários assuntos, principalmente temáticas políticas.

Nesse contexto, pude perceber que realmente havia uma consciência política por parte dos educadores e de alguns educandos mais antigos no curso. Com as ideologias estampadas nas paredes, mesmo que não se falasse no termo *educação popular*, as ideias de luta e perseverança eram claras. Foi um período de muito aprendizado e troca de saberes.

Após concluir o ano letivo e ingressar na universidade, tive a oportunidade de me aproximar mais uma vez da educação popular através do programa PET Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos nos contextos do PAIETS. Sendo assim, o contexto onde atuo é o Pré-Universitário Popular Acreditar, situado no Bairro do Parque Marinha, em Rio Grande/RS.

Foi nesse segundo momento que pude perceber a relevância dessa concepção educativa para a emancipação dos sujeitos, bem como pude compreender que essa luta era contínua. Percebi também que eu já estava envolvida com educação popular quando eu era educanda do ACEPUSP e que agora retorno a essa realidade, assim como muitos outros, para contribuir de alguma forma para a comunidade, mesmo que em outro estado, porém com a mesma perspectiva no horizonte de uma educação transformadora.

Um dos objetivos dos pré-universitários populares é o de garantir o acesso das comunidades populares no ensino superior público, visto que a educação é um direito de todos. Somado a isto, propõe um ambiente acolhedor, numa esfera de consciência política, reivindicações de cidadania e crescimento humano, intelectual e crítico visando à emancipação dos sujeitos.

Para entendermos como o ensino das artes e a valorização das artes foram constituídos como um todo, é interessante buscarmos suas raízes na história. Essa breve retrospectiva auxilia no entendimento do ensino das artes. O processo de formação das artes reflete na forma como ela é buscada na atualidade.

Segundo Barbosa (2007), o ensino de artes no Brasil nasce, oficialmente, em 1826. Com a vinda de um grupo de artistas franceses para o Brasil, em 1816, passaram 10 anos trabalhando na criação do que primeiramente seria a Escola de Artes e Ofícios, com fins de preparar para o trabalho. Depois mudou de nome e se tornou a Academia Imperial de Belas Artes. E mudou também a clientela. Quem passou a frequentar a Academia não era a classe trabalhadora, mas sim a aristocracia, configurando uma distinção social relevante nesse assunto.

Desde então, surge o preconceito em relação ao acesso à arte, pois esta passou a ser vista como algo supérfluo e de acesso restrito às camadas mais ricas da sociedade. O pensamento de arte como algo indiferente e não tão necessário, um luxo, ainda é presente na atualidade.

Na época referida, ainda não se falava em ensino de arte, mas em ensino do desenho em diversas categorias: industrial, decorativo, gráfico entre outros.

Em 1870 é quando começa a surgir o debate sobre a importância do desenho na educação. Com o passar dos anos, depois que a arte já tinha começado a ser ensinada nas escolas de ensino básico, com o nome de “Professorado de Desenho”, em 1971, a expressão de “Ensino da Arte” entrou na escola brasileira. Surgiu então o curso de Educação Artística, nas escolas brasileiras, segundo a lei de diretrizes e bases 5.692/71, que ainda sendo altamente tecnicista, focava o aprendizado do desenho geométrico, juntamente com a livre expressão, onde a

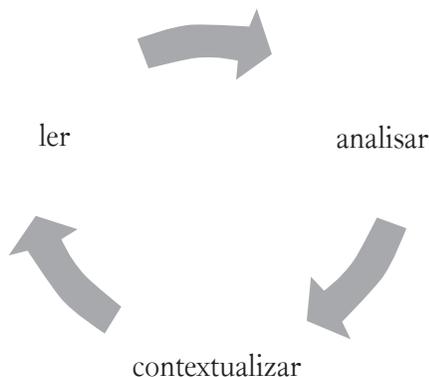
criança era livre para se expressar como quisesse sendo válido tudo o que ela fizesse.

PROPOSTA ENSINO TRIANGULAR, DE BARBOSA

Na década de 1980 o ensino de arte começava a buscar maneiras de se relacionar com questões sociais e o desenvolvimento de uma consciência crítica, a partir das vivências dos alunos.

A arte-educadora Ana Mae Barbosa passou a estudar métodos de se trabalhar com a arte nessas perspectivas, sistematizando a Metodologia Triangular que depois se tornou Proposta de Ensino Triangular, a qual se baseava nos seguintes eixos:

- *fazer artístico*, onde o educando cria sua própria obra;
- *análise de obras e objetos de arte*, momento que ocorre a apreciação, reflexão da obra;
- *contexto*, conhecer a história.



Não há nenhuma hierarquia entre os eixos, podendo começar por qualquer eixo. Dessa forma, valorizava-se a expressão, percepção, imaginação e reflexão do educando, ao passo que se evitava a cópia de algo já construído. A contextualização é de grande importância pra a interdisciplinaridade. Essa abordagem

teve início em meados de 1990 em São Paulo, depois se estendeu para o Rio Grande do Sul e assim por todo o Brasil.

Desse modo, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, na qual a arte é um componente curricular obrigatório, tal como previsto nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Arte, nas suas linguagens: música, teatro, dança e artes visuais.

Muitos arte-educadores compreendem a necessidade de se trabalhar uma arte na escola que contemple os eixos da proposta triangular: a apreciação, a reflexão e o fazer. Dessa forma pretendiam propiciar aos educandos a ampliação dos horizontes do conhecimento a partir de suas próprias experiências, dinamizando o ensino de artes.

ARTE DE QUEM E PARA QUEM?

Santaella propõe que olhemos para a arte como uma produção cultural, de uma forma mais abrangente, sem a redução do “o que não é feito pelo/para o povo é elitista”. Assim:

na visão simplificadora e maniqueísta [...] tudo que não seja produzido para o povo, na linguagem do povo, é burguês e elitista. [...] Chamar essas obras de elitistas é [...] estar irmanado, mesmo que involuntariamente, às ideologias dominantes, para as quais interessam chamar de elitistas e manter na marginalidade do incompreensível todas as linguagens que abalam a hegemonia dos modos estereotipados e facilmente controláveis de dizer o mundo (SANTAELLA, 1990, p. 40).

Portanto, cometemos equívocos ao separar, numa visão maniqueísta, arte burguesa de arte popular, isso por que é interessante para a classe dominante que seja assim, pois aumenta a sua distância, com a classe não desejada, quando na verdade

não devemos naturalizar esse pensamento, mas sim reivindicar todos os tipos de arte.

Muitas vezes, por exemplo, olhos menos maniqueístas nos fazem ver que trabalhos de artistas e cientistas, apressadamente chamados elitistas e burgueses, estão na realidade fazendo emergir subversões à imposição de universalidade de valores através dos quais a hegemonia burguesa busca a dominação (SANTAELLA, 1990, p. 40).

Santaella defende a ideia de que dessa forma torna-se ainda mais difícil esse acesso, além de diminuir a arte criada por essa camada da sociedade. Ou seja, ela coloca que não é porque a arte seja proveniente da classe dominante que ela deva permanecer nessa esfera, pois todas as classes têm direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são códigos dominantes – os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social, a porta de entrada para assimilação do *outro*.

Ela entende que a sociedade está dividida em classes e que cada classe produzirá uma cultura própria, entretanto, buscando a superação das classes. É o que acreditamos, pois “a cultura é produzida pela sociedade e, portanto, uma sociedade dividida em classes produzirá uma cultura dividida” (SANTAELLA, 1990, p. 17).

Como consequência, ela traz a arte como principal vítima desses equívocos:

a grande vítima do cerco redutor, que a concepção maniqueísta produz, é a arte. Todo artista que não enquadrar sua produção dentro dos esquemas de ordem do engajamento político preesta-

belecido não passa de “ideólogo da espoliação”, a serviço de interesses antipopulares (SANTAELLA, 1990, p. 40).

Santaella defende a estética como uma forma de arte pertencente a todas as classes. A arte não precisa desprezar a estética para ter um cunho político:

O desprezo pela dimensão estética em produções – ditas artísticas engajadas – dirigidas ao povo (como se efeitos estéticos não passassem de meros traços decorativos burgueses) revela não só um profundo desconhecimento quanto ao potencial da função político-social das criações artísticas, como também um desprezo pelo próprio povo, como se a este p estético não fizesse falta (SANTAELLA, 1990, p. 42).

Assim como defende Barbosa, a sociedade só será bem desenvolvida artisticamente quando todo o público, sem distinção de classes, for capaz de decifrar os códigos de todas as produções artísticas, do popular ao erudito. Santaella acredita na arte enquanto forma de superação da existência de classe, aproximando-se à perspectiva tão defendida em Freire que luta por uma sociedade em que não exista mais opressor e oprimido. Para essas autoras, a luta das camadas populares, oprimidas, pode ser feita por meio da reivindicação da arte enquanto espaço educativo, político e de consciência crítica construída coletivamente.

Acreditamos que arte em seu horizonte educativo, contribui fundamentalmente no campo da educação pública para a luta das camadas populares de uma forma a contemplar a dimensão estética dos sujeitos que historicamente passaram a conhecer uma educação fragmentada e unilateral.

A BONITEZA

Para Paulo Freire, a dimensão boniteza faz parte da concepção da vida, bem como amorosidade, bem querer, amizade, solidariedade, utopia, alegria, esperança, estética e genteidade. A vida há que ser bonita, não só a vida do indivíduo, mas a realização de um povo (REDIN, Euclides, 2008, p. 66).

O sonho possível não se realizará sem a denúncia da realidade injusta e o anúncio de um mundo melhor, com novas possibilidades. A boniteza está presente na forma de lutar pelas melhorias, no reconhecimento dos sujeitos em seus contextos, na busca pelo ser mais, vejamos em Freire:

Esse movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens. E esta, [...] é a vocação histórica, contraditada pela desumanização que não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar (FREIRE, 1987, p. 43).

A boniteza é transcender a si mesmo, sempre buscando driblar as barreiras pela conquista de liberdade e a humanização do mundo. Liberdade essa, que só pode ser concretizada pelo próprio sujeito oprimido, através de sua busca pelo ser mais, movida pela esperança de modificar o mundo.

Um dia este país há de se tornar menos feio. Ninguém nasceu para ser feio. Este país será mais bonito na medida em que a gente lutar com alegria e esperança [...] o que muda é o jeito de brigar. (Depoimento de Freire a uma ONG-CENPE, em “Profissão Professor”)

O ESPAÇO ATUAL DA ARTE NOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS E SUAS DIFICULDADES

Há um longo caminho para que a arte seja vista e abordada de maneira equivalente a outras áreas do conhecimento na maioria dos pré-universitários. Seu espaço ainda é muito restrito, uma vez que suas manifestações estão quase sempre ligadas à função de recreação ou lazer.

Existem, de fato, pré-universitários que trabalham esse campo do saber, ainda que adequem sua carga horária de uma forma desproporcional em relação a outras disciplinas. Porém, essa parcela ainda é muito pequena quando feita uma análise mais ampla.

Tomando como base minha própria vivência nesses espaços de educação popular, que é comum também a vários outros cursos pré-universitários existentes por todo o Brasil, abordarei certos pontos de fragilidade que, por vezes, estiveram no caminho e que se faz necessário pautar para que alternativas possam ser estudadas.

Uma das barreiras que ainda se faz presente, por exemplo, é a não continuidade das atividades propostas. Isso resulta na quebra de um elo que se faz com os educandos, e como os encontros são feitos esporadicamente, numa possível perda de significado das próprias atividades para os educandos, uma vez que torna-se mais difícil compreender o sentido de uma ação quando realizada poucas vezes, ou seja, quando não é reforçada. O mesmo acontece com qualquer área do saber, quando não enfatizada, a informação perde potência, não é absorvida plenamente, não vira aprendizado.

Dessa forma, é imprescindível que quando não haja esse campo do conhecimento reconhecido na grade de disciplinas do curso, que haja ao menos um espaço fixo dedicado a essas atividades.

A resistência à arte nesses espaços muitas vezes se dá pela compreensão errônea da arte como mera forma de entreter os educandos, quando na verdade a mesma poderia ser um instrumento poderoso para a reflexão sobre diversos temas. É de suma importância que se garanta a constante afirmação de arte e cultura em geral nesses espaços.

ARTE E CULTURA POPULAR TRABALHADAS EM SALA DE AULA

É importante que façamos o questionamento acerca do meio em que atuamos e quem são os sujeitos que o compõe, a fim de estimular a conhecimento sobre nossos próprios saberes.

Cada educando e educador carrega consigo histórias e saberes próprios. Somos agentes de cultura, possuímos identidade cultural própria e esse conjunto de culturas tem um grande potencial criativo, que pode ser trabalhado através da comunicação, das formas de cultura e da arte.

Para trabalharmos com a cultura popular brasileira, portanto, torna-se necessário, compreender e conhecer essas subculturas existente em cada contexto e reconhecer sua relevância na construção dos saberes. É o que podemos concluir com o trecho abaixo:

Quem somos, como brincamos, dançamos, cantamos, contamos histórias, resistimos? Essas questões incentivam a curiosidade em desvelar dentro da escola o conhecimento de nossos educandos e educadores, saberes culturais, nascidos e desenvolvidos nas histórias de origem e do dia-a-dia (GABRIEL, Eleonora, em *Cultura popular e educação*, 2008, p. 80).

A arte pode ser trabalhada de diversas formas dentro desses contextos e, além do reconhecimento das expressões culturais dos sujeitos em sala de aula, é importante que o educador reconheça a importância do enfoque nos artistas brasileiros.

É sabido que necessitamos conhecer a arte do exterior para enriquecimento cultural e para que compreendamos a nossa, até porque nossa arte, enquanto produção de um país colonizado sofreu influências de seu colonizador e da Europa como um todo. Assim como já foi mencionado, a arte europeia trazida pelo grupo francês através da Academia Imperial de Belas Artes foi a referência de arte instaurada no país, quando o que tínhamos no Brasil na época era o barroco-rococó, pouco valorizado. Além da importação de uma cultura norte-americana que nos tempos atuais ainda tentamos reproduzir.

Dessa forma, é de suma importância buscar conhecer e dar visibilidade à nossa própria arte, como bem sintetiza a arte-educadora Elizabeth em sua entrevista:

fujo daquela imagem em que só a arte de fora do país foi e é importante. Procuo dar voz aos artistas brasileiros, para que se perceba que nós é que colocamos distanciamentos entre a arte e a vida. [...] Não é tarefa fácil mostrar ao aluno que ele é um agente transformador, que ele pode mudar o contexto da sua comunidade, e começando pela sua própria mudança. [...] Quero que as vivencias pessoais dos educandos sejam parte integrante da constituição do conhecimento nas aulas de Artes (Elizabeth Oliveira, educanda de Artes Visuais Licenciatura da FURG e educadora voluntária do curso Pré-Universitário Popular Paidéia).

A arte é também muito enriquecedora quando trabalhada de forma interdisciplinar visando a uma construção de saberes nos pilares de diversas áreas do conhecimento, assim como relata o arte-educador Rafael Goulart:

Desde o começo quis ressaltar a importância do ensino da história da arte como construção, expansão e mapeamento em outras áreas do conhecimento e não somente ensimesmado nas teorias do universo artístico, transmitindo aspectos sociais, filosóficos, estéticos e críticos acerca do momento abordado, tentando ainda encontrar todas essas visões no contemporâneo (Rafael Goulart,

licenciado em Artes Visuais na FURG e educador voluntário do curso Pré-universitário Popular Fênix).

ATIVIDADES PROPOSTAS

Até o momento, realizamos algumas atividades no pré-universitário Acreditar no Parque Marinha. A primeira foi uma oficina de danças urbanas, ministrada pela educanda de artes visuais da Furg Gabriela Saad, que aconteceu numa confraternização antes das férias reunindo as turmas Pré-Enem e Pré-IFRS. Os educandos puderam conhecer e interagir um pouco mais com a cultura do *hip hop* através da dança. Além de propor a aproximação entre os cursos, educadores e educandos.

A segunda atividade foi uma oficina de Fanzine, realizada por mim e que contou com a colaboração de outros dois educandos de artes, Jaqueline Lessa e Renan Dalmoro. Nessa oficina, que contemplou especificamente a turma do Pré-IFRS, a temática estava relacionada a uma disciplina que eles já trabalhavam, no caso ciências. Água e lixo foram os tópicos escolhidos e com apenas algumas ideias de caminhos, eles estiveram livres para trabalhar da forma que quisessem para expor suas ideias. A colaboração entre eles e a dedicação à atividade era notória.

Após a finalização da revista, as folhas foram copiadas e expostas num painel da escola com uma intervenção artística para que outros educandos e visitantes pudessem ter acesso a essa produção.

É importante ressaltar que nessas atividades não apenas o lúdico mas também a criticidade foram trabalhadas pois no desenvolvimento dos trabalhos houve uma reflexão acerca dos temas propostos que inclusive iam sendo discutidos por eles e isso fica visível na produção final. Além de outros aspectos trabalhados, como perceber o que era importante ser ressaltado no tema ou de que maneira eles poderiam chamar a atenção para isso e também na externalização dos seus próprios sonhos, através

da seleção das imagens nas revistas e jornais, nas mensagens e desenhos que eles criavam etc.

Para um trabalho de apresentação do pré-universitário no evento que reuniu os cursos de vários estados, o III Encontro de Pré-Universitários Populares, pensamos na realização de um videoclipe no qual os próprios alunos compuseram a letra e a melodia. O resultado foi um clipe que transbordava luta e resistência. Não era apenas o Acreditar sendo representado, mas o Paque Marinha inteiro.

Outra atividade realizada que se faz muito importante nesses contextos é a saída de campo. Nesse sentido, realizamos uma visita a Pelotas, próxima de Rio Grande, com alunos do Pré-Enem e Pré-IFRS a visitar a Charqueada Santa Rita, o Museu da Baronesa e o Balneário do Laranjal, ponto turístico da cidade. O objetivo foi enriquecer ainda mais nossas vivências e resgatar um pouco da história desses lugares, sempre com uma visão crítica sobre os espaços e fatos abordados.

Ainda, no intuito de reforçar a arte e a cultura nesses contextos, uma das propostas a serem realizadas baseia-se num projeto de atividades contínuas, de naturezas diversas: aulas, cine debates, oficinas, saraus, rodas de conversas entre outros, sempre com viés artístico. Esse projeto, que ainda está em andamento, será importante para manter uma frequência desses encontros, proporcionando assim um maior contato entre os educandos e os assuntos abordados.

Dessa forma, é fundamental que se trabalhe de forma a propiciar um espaço de reflexão do educando, onde ele se sinta à vontade para criar sua visão crítica. Através do trabalho manual e do diálogo, o educando passará pela teoria e pela prática de uma forma mais lúdica e de livre expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa pude interagir e contribuir com o Acreditar. Como sugestão ao curso, foi pensado em atividades extra-classe como forma de unir o corpo docente e discente e propor lentamente a realização de algumas práticas artísticas que poderão beneficiar as circunstâncias já citadas.

Essas propostas para experimentação englobam oficinas de danças urbanas, aulas de música e desenho, envolvendo além da prática, a teoria. Desse modo, trabalham-se pontos como a criatividade, a sensibilidade e a percepção, mas também uma educação voltada à edificação, formação crítica e emancipatória do ser humano.

Os educandos dos pré-universitários, em sua maioria, são também educandos das próprias escolas onde ocorrem as aulas do curso. Desse modo, o curso favorece a reflexão dos espaços artísticos, enquanto processo educativo no horizonte da emancipação no ambiente escolar. E contempla a boniteza necessária à luta pela superação da condição oprimido.

É importante reforçar a ideia de que reivindicar esses espaços faz parte da luta pelo acesso à educação de qualidade, do resgate e expansão da cultura e da construção de um pensamento crítico. É assim que enfatizamos o propósito do PAIETS, quando lutamos e reivindicamos uma educação cuja formação humana e crítica seja prioridade na educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A.M. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

MINAYO, M.C. S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTAELLA, L. *Arte e cultura: equívocos do elitismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, R. M. C. *Cultura popular e educação: salto para o futuro*. Brasília: MEC/SEED, 2008.

STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAPÍTULO IX

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO HUMANA NUM PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR

Mariene da Costa Colares
Vilmar Alves Pereira

INTRODUÇÃO

No contexto atual do ensino no Brasil, podemos nos deparar com inúmeras realidades de vida, conquistas e derrotas que nos concedem múltiplas experiências, múltiplos saberes, múltiplos olhares acerca de uma ação. Todavia, diversos sonhos não concretizados e experiências desanimadoras e desmotivadoras transcorrem ao mesmo tempo. Nessas situações, podemos encontrar muitos brasileiros decepcionados com o sistema de ensino e aprendizagem de nosso país, como também muitos que, devido ao não acesso ao ensino, não tiveram, portanto, a oportunidade de concluir seus estudos e alcançar suas metas. Logo, muitas vezes, frustrados com tal método de ensino e aprendizagem, simplesmente o abandonam e partem para o mercado de trabalho.

A partir de tais pensamentos e fatos, temos um contexto a observar. O presente capítulo aborda as possíveis aproximações entre a concepção de politecnia no contexto de um pré-universitário popular, na educação popular e no aprendizado fracionado

por áreas, o qual chamamos de ensino médio tradicional. O estudo ocorreu a partir do Pré-Universitário Ousadia Popular, um dos inúmeros contextos que constituem o PAIETS (Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior). O Ousadia, assim carinhosamente chamado por todos, situa-se no município de São José do Norte, este numa península entre o Oceano Atlântico e a Laguna dos Patos, no extremo sul do Rio Grande do Sul, distante cerca de 370 quilômetros de Porto Alegre.

Ao analisar e estudá-los, deparamo-nos com infinitas questões a princípio indecifráveis e que nos remeteram a uma busca por soluções e o almejo de outras. Ao fim deste trabalho, objetivamos repostas a inúmeras questões e compartilhamento das experiências vividas, através dos ensinamentos teóricos e vivências de sala de aula. Neste contexto, temos ex-educandos que, com grande sentimento de pertencimento, voltam para estes ambientes de ensino como educadores populares.

O papel de um educador popular é desenvolver métodos, práticas de ensino-aprendizagem, que não coloquem o professor como o mestre, mas sim aquele que está à frente para guiar e aprender junto com todos seus educandos, criando um ambiente onde experiências são compartilhadas, onde exista respeito mútuo e laços afetivos. É nesse meio que surgem as respostas para todas as minhas dúvidas, assim como o surgimento de diversas outras, que vão nos levar juntos a uma busca pelo saber mais.

Ainda neste contexto, encontramos pessoas de diferentes faixas etárias, entre dezessete e sessenta e cinco anos de idade. A maioria é de jovens concluintes de um ensino médio politécnico ou adultos que já completaram o mesmo e vêm de uma base de escola tradicional, na qual as disciplinas curriculares aparecem um tanto quanto dissociadas de sua realidade, bem como dissociadas entre si. Diante dessa perspectiva de possível divergência, de choque entre diferentes formas de abordar os conhecimentos que cada um traz consigo, busca-se lidar com uma

nova abordagem que se aproxime do caráter multidimensional presente na concepção da politécnica. Assim, questiona-se: Há elementos de uma educação politécnica no pré-universitário em evidência? Nesse horizonte, objetiva-se entender se esta forma de abordagem de saberes, multi e interdisciplinar, contribui de uma forma dinâmica para uma construção e formação crítica dos sujeitos oriundos de camadas populares. Percebeu-se que nesses contextos as concepções de educação popular e de politécnica atuam de forma conjunta para que estes sujeitos reconheçam-se sujeitos de/com direitos.

Este estudo justifica-se devido às vivências de sua pesquisadora⁷, que, por ser ex-educanda do pré-universitário em evidência, e vinda de um ensino médio não politécnico, educadora do mesmo, além de ser futura licenciada de Ciências Biológicas, demonstra a necessidade de problematizar esta nova maneira de disseminação do conhecimento – por meio da concepção de politécnica nos espaços educativos.

Esse estudo representa uma pesquisa social de esfera qualitativa:

O trabalho de campo é, portanto, uma nova forma de entrada para o novo, sem, contudo apresentar-nos essa novidade claramente [...] O trabalho de campo além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é contraponto dialético da teoria social (Minayo, 2010, p. 76).

Nesse rumo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com questões que tinham seu enfoque na compreensão da interdisciplinaridade e como ela está vinculada ao contexto; como se dá a relação de diferentes saberes (saberes de áreas científicas e saberes populares), a partir do campo do conhecimento em que atua o educador, além da busca do entendimento de como outros educadores buscam alcançar seus objetivos dentro do contexto,

7 Mariene Colarres, neste caso narrativo e noutros adiante.

ou seja, como o educador compreende as suas próprias metodologias realizadas dentro desse espaço educativo. Os sujeitos colaboradores do estudo são educadores populares que atuam em diferentes áreas do conhecimento e que em sua maioria já estão em sua segunda graduação.

O ESPAÇO EDUCATIVO DO PRÉ-UNIVERSITÁRIO OUSADIA POPULAR

A proposta do pré-universitário teve sua origem no ano de 2009, quando o processo seletivo para se ingressar na universidade ainda era vestibular. Devido a uma demanda por ensino superior e a realidade de não existir cursos preparatórios ao vestibular em São José do Norte, estudantes das camadas populares deste município, que estudavam na FURG, solidarizaram-se para que outros estudantes, também de camadas populares, tivessem a oportunidade de preparar-se devidamente para ingressar numa universidade pública e gratuita. Dessa necessidade e solidariedade, portanto, surgiu o Ousadia Popular, um projeto de extensão que alia os conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade com a prática efetiva docente, na tentativa de formar não apenas profissionais com experiência, mas também sujeitos transformadores e comprometidos com a sociedade.

O Pré-Universitário Ousadia Popular foi meu primeiro contato com a educação popular. Percebi logo de início – até mesmo pelo fato de não sermos avaliados com provas e trabalhos – que o método de compartilhar o saber naquele local seria diferente do que estava acostumada. O modo de ensinar de todos os educadores, muitas vezes diferentes, refletia a busca por um mesmo interesse. O objetivo final destes educadores, não era que eu obtivesse uma grande nota nas avaliações que eu iria prestar para tentar o ingresso à universidade, mas sim que mesmo não alcançando este objetivo também não saísse de sala de aula sem ter encontrado algo novo.

Lembro-me de me encontrar com diversas disciplinas que já havia estudado, mas com as quais criei uma maior afinidade, pois eram intensamente relacionadas com meu dia-a-dia e experiências, como é feito na educação popular.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 2009. p. 141).

Foi neste ambiente que notei a importância dos laços afetivos entre educador e educando. Hoje atuo como educadora de biologia neste mesmo contexto e percebo claramente que pertengo a algo maior. Percebo a importância de se reconhecer que os educadores só se tornam completos no momento em que se deixam gostar pelos educandos que o rodeiam, e de apreciar seu papel como educador. O papel de um educador só é válido no momento em que este conquista a atenção daqueles que buscam o saber que não só os educandos procuram ter, mas o próprio educador também.

A proposta de educação popular vem preparar um sujeito mais crítico e pensante para a atual conjuntura de sociedade capitalista em que vivemos. Podemos problematizar a origem da palavra *educação*: ela vem do latim *educare* e tem como significado *instruir*. Ao pensar na totalidade da educação popular, que se fundamenta no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, essa educação afirmativa auxilia na mudança da realidade

de sujeitos protagonistas oriundos de camadas populares ou que com esta se identificam.

Buscamos compreender as aproximações entre ambas concepções: politecnia e educação popular. Por isso este estudo pretende discutir como a politecnia está relacionada no contexto da educação popular, e como influencia as inter-relações humanas, no saber de cada sujeito interligado a uma totalidade muito maior

Antes havia uma busca por uma forma linear e compacta na partilha do saber de cada sujeito. Este padrão de partilhar o saber leva ao entendimento de que a educação, na configuração da sociedade capitalista, está a serviço da reprodução de uma ideologia dominante. Nesse sentido, Brandão escreve:

A educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. Diante de um modelo oficial de educação compensatória, a educação popular não se propõe originalmente como uma forma *mais avançada* de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular (BRANDÃO, 2006, p. 75).

UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Historicamente, nos últimos 60 anos, a educação popular começou a ser vista com um olhar que vai além de uma formação teórico-prática, é vista como uma formação de prática reflexiva, que influencia diretamente a formação humana, de sujeitos críticos à realidade que os rodeia.

Ao pensar a politecnia, partimos da idéia de que esta é uma concepção ligada historicamente à formação integrada. Ao pensar tal concepção no Brasil, Frigotto (2007) nos fala que, a partir do golpe civil-militar de 1964, a área de educação juntamente com a universalização da educação básica apresentou um ciclo de reformas que tiveram como objetivo principal (re) adaptar-se

ao golpe. Ainda, segundo o autor, durante esse ciclo, a educação deixou de ser para a vida e começou a se *especializar* para o mercado de trabalho, onde a pedagogia do oprimido foi substituída pela pedagogia do mercado, numa maneira de adestrar o estudante para o mercado de trabalho com uma profissionalização compulsória técnico-profissional.

Nesse sentido, Rodrigues aponta que a politecnia tem por objetivo, por um lado, pensar um

projeto socialista-revolucionário de uma nova sociedade [...] e, por outro, impedir a sua *naturalização*, isto é, impedir o equívoco de se entender que a formação politécnica seria o caminho *natural* demandado pelo modo de produção capitalista (RODRIGUES, 1998, p. 117).

Dessa forma, compreendemos que tal concepção não deve ser confundida com uma instrução para o mercado de trabalho. Percebemos que ainda existe uma relação que foi sendo formada entre a educação básica e o capitalismo, pois a educação muitas vezes é vista e ministrada de uma forma tecnicista, sendo *única*, linear e maneira obrigatória dos sujeitos que compõem a classe popular de ingressar no mercado de trabalho.

A educação politécnica tem como objetivo principal constituir sujeitos e grupos sociais que juntos irão constituir uma sociedade mais crítica com sujeitos pensando coletivamente e aptos para formas e funções de trabalho diversas. Nesse sentido:

A politecnia é uma formação que contribui para a formação do sujeito social efetivamente revolucionário, mas não o realiza sozinha. A pretensão da politecnia é formar trabalhadores mais desenvolvidos, que dominem mais amplamente os saberes gerais, os saberes ligados ao trabalho, mas não pretende modificar outras esferas da formação humana (JÚNIOR, Justino. *Reestruturação do ensino médio*, p. 104).

De acordo com Ferreira (2013), esse debate acerca do ensino médio politécnico teve início com a formulação da LDBEN nº 5692/71, específica, na qual mostra as duas facetas deste: uma que corresponde às demandas mercadológicas e outra que aborda o sujeito trabalhador enquanto agente histórico.

A politécnica compreendida no segundo horizonte instiga a repensar um ensino médio voltado a técnicas que formem cidadãos com um conhecimento pleno nas mais diversas áreas. Para Ferreira (2013), os elementos presentes na concepção de politécnia abordam: interdisciplinaridade, reconhecimentos de saberes, pesquisa, teoria/prática, parte/totalidade, avaliação emancipatória.

EDUCADORES DO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR OUSADIA E SUAS PRÁTICAS

Como citado anteriormente, este estudo ocorre a partir do Pré-Universitário Ousadia Popular, que dentre tantos aspectos visa a que estudantes oriundos da camada popular do município de São José do Norte ingressem no ensino superior. Funciona no centro da cidade, mais especificadamente numa sala de aula, cedida pelo Instituto Estadual de Educação São José. Os educandos frequentam aulas inversas ao turno que estudam. Já os educadores, que ministram as aulas neste contexto, são sujeitos já formados ou estão para concluir suas graduações.

Devido a que muitos deles já possuíam certa experiência em sala de aula, foram feitas algumas perguntas que contribuíram para que ocorresse um melhor entendimento sobre a possibilidade da interdisciplinaridade e a co-relação de diferentes saberes estar presente ou ausente em suas práticas educativas dentro do contexto.

Por conta da convivência cotidiana nestes espaços e contextos, inúmeros são os momentos em que nós, educadores, estamos

muito além de ministrar *aulas*, estamos a viver a realidade do pré-universitário popular e de seus educandos. Com relação à compreensão sobre a interdisciplinaridade, os educadores acreditam que a interdisciplinaridade está presente em sua prática. Destaco aqui a fala do educador Jean, que ministra aulas de química e física. Ele acredita que a interdisciplinaridade está presente no momento em que ele realiza a “relação entre disciplinas e linhas temáticas de discussão”. Isso vai de encontro ao conceito de interdisciplinaridade colocado pelo autor Japiassu (1976), ao afirmar que a interdisciplinaridade está presente na “combinação de duas ou mais disciplinas que visam à compreensão de um objetivo final”.

Para a educadora Laureci, que realiza os encontros de história, de acordo com a segunda pergunta, é possível sim relacionar diferentes saberes. Ela nos fala da relação que traz para a sala de aula do saber-fazer com o saber empírico e o saber científico. Com isso, podemos perceber que nasce nos educadores uma consciência voltada aos saberes que cada educando traz consigo para a sala de aula.

A partir das respostas dos educadores, foi possível perceber que, em sua grande totalidade, objetivam trazer para a sala de aula a realidade do educando e a partir dela problematizar com a sua área de atuação, sempre que possível fazendo interligações com outras áreas do conhecimento. Através dos questionários realizados, é possível ponderar que, em grande medida, os educadores conseguem desenvolver uma prática educativa que relaciona diferentes saberes, porém ainda com um déficit nesse processo. Assim, percebe-se que existe uma aproximação entre a concepção de politecnia e a educação popular, principalmente no campo da interdisciplinaridade, observado a partir do que é recorrente nas respostas dos educadores. No entanto, existem ainda inúmeros desafios, como a questão da evasão, que será discutida em uma próxima leitura. Todavia, destaco como fonte principal para alcançar objetivos: o diálogo, pois, segundo os

educadores entrevistados, é a base para a busca por um sujeito mais crítico e ativo e não apenas passivo diante de sua realidade.

A POLITECNIA E O SEU DIÁLOGO CONSTANTE COM A EDUCAÇÃO POPULAR

Para que haja diálogo entre pressupostos teóricos, os quais em sua prática com diferentes sujeitos se aproximam, devemos entender que a base teórico-prática que contempla os pré-universitários populares, e que constituem o PAIETS, partem do princípio de valorização do processo educativo, ou seja, muito mais do que o ingresso na universidade.

Ao partir desse entendimento, permitimo-nos compreender o processo educativo como uma totalidade presente no dia-a-dia do sujeito estudante e trabalhador, que durante o dia trabalha e à noite estuda ou vice-versa. Vivemos hoje, portanto, numa sociedade capitalista que exhibe duas categorias distintas. Na primeira, encontramos instituições formadoras de mão-de-obra alienada, oferecendo cursos profissionalizantes, para formar mão-de-obra rápida e barata para o mercado de trabalho. Nesse caso, o ato de ensinar vira uma forma de demanda mercadológica, através de uma pseudo- formação que se diz *mais concreta* por preparar o sujeito para o mercado de trabalho. Tal formação traz o aspecto de assimetria que existe entre o capital e o trabalho, o que nos leva diretamente à segunda categoria, na qual se inclui o desemprego por falta de mão-de-obra, ao mesmo tempo de grande oferta de empregos, porém com salários baixíssimos.

Nesses contextos, observamos o quanto são divergentes as visões sobre a educação politécnica. Esta é vista por muitos como uma educação linear que visa somente a uma formação do sujeito para o mercado de trabalho, o que é totalmente errôneo.

A educação politécnica pretende formar sujeitos críticos de suas realidades e ao mesmo tempo capazes de se sobressaírem

na conjuntura da sociedade capitalista. Isso porque a politecnia tem em sua concepção formas de conhecimento multilinear e multidisciplinar na busca por uma formação de sujeitos integrais, por uma transformação do pensar e agir coletivamente.

No que diz respeito a esta formação emancipatória e integradora, Freire ressalta:

A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo pela libertação dos homens. [...] Não há diálogo, porém, se não há profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda (1987, p. 45).

Com isso, percebemos que tanto a educação popular quanto a politecnia atuam de forma permanente na formação coletiva de sujeitos, no processo de se (re)educar com o outro. Essa aprendizagem coletiva mútua dos sujeitos é um direito humano, no qual “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p130). O ato de educar é então um instrumento de mudança social que preza o ensinar e o aprender oriundos de diferentes formas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência obtida no Pré-Universitário Ousadia Popular mostra-nos que a educação popular faz a diferença na realidade da cidade de São José do Norte. Tudo que aprendemos veio a ser de grande valia para todos, desde educandos que tentam o ingresso no ensino superior até nós educadores, que percebemos a necessidade do querer saber, que nunca se satisfaz em nossos pensamentos. O sentimento de amizade e partilha entre cada educando se faz presente e pode ser comprovado pelos saberes que foram compartilhados neste contexto. Tudo ficou gravado

como ensinamento em nossas mentes e como sentimento em nossos corações.

Posso afirmar, ainda, que no período de tempo em que estivemos reunidos conseguimos desmitificar um dos pensamentos errados que se criou na educação brasileira quanto ao afeto, pois na verdade o afeto pode sim proporcionar abertura para cada um compartilhar sua experiência de vida. Podemos sim aprender com o outro. Vendo os caminhos daquele, posso olhar para meu próprio caminho e assim aprender comigo mesmo. A educação popular derruba os obstáculos de aprendizado e dinamiza as maneiras de se compartilhar o saber, tornando flexível e capaz todo conteúdo/disciplina ministradas. Essa derrubada de obstáculos se faz presente quando ultrapassa os muros da escola e se faz estender o ambiente de estudo.

Nas ponderações deste estudo, destacamos a relevância do PAIETS (Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior), um programa de vital importância às camadas populares dentro do município de São José do Norte, que proporciona um compartilhamento imenso de saberes entre os sujeitos dos pré-universitários populares que constituem o PAIETS. Nossos educandos, assim como nossos educadores, constroem uma relação que vai muito além de estudante e professor. É uma relação de afeto que perdura as provas (Enem e vestibulares) de fim de ano.

Conforme mostrado anteriormente, a educação popular está articulada com a politecnia em diferentes aspectos, dentre eles, a prática, na qual ambas têm como objetivo principal a formação de sujeitos para o mundo da vida, partindo previamente da realidade de cada um. Ambos os pressupostos teóricos incluem o sujeito no processo de formação dizendo a este sujeito que ele é um ser cultural que faz parte desse processo de construção de saberes.

Dentro dos aspectos contribuem para o sujeito construir um diálogo com o mundo (e mundo do trabalho), consideramos a aproximação de alguns eixos, como, por exemplo, interdisci-

plinaridade e avaliação emancipatória, ambos emergentes dessa educação emancipadora e suas novas formas de compartilhar os saberes, ou seja, ambos os pressupostos trazem a relação histórica transformada e as características próprias do educando a partir do seu contexto.

Os resultados apontam para o desafio de trabalhar a partir dos saberes desses educandos construídos na vida prática, a partir da relação entre teoria e prática e com a pesquisa como possibilidade de aprendizagem, ou seja, estamos falando em uma formação mais humana, estamos falando em educação popular e em politecnicidade, que resultam diretamente numa formação voltada ao compartilhamento de saberes, ao aprender mútuo e diverso dentro de uma mesma perspectiva, na qual a educação das classes populares se intensifique e cumpra seu papel dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. *Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem*. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Oficina-3-Desafios-do-trabalho-docente-na-avaliacao-processual-Conteudo-utilizado-1.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

FERREIRA, V. M. Ensino médio politécnico: mudança de paradigma. In: AZEVEDO, J.C. REIS, J.T. *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: EGA, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

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

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p, 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 05 de Março de 2015.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PEREIRA, Vilmar A.; DORNELES, Leonardo G. (Orgs.). *Aprendizagens no contexto do PET Conexões: saberes da educação popular e saberes acadêmicos da FURG*. Porto Alegre: Evangraf/FURG, 2012, 152 p.

PEREIRA, Vilmar Alves; DIAS, José Roberto de Lima; ALVARENGA, Bruna Telmo (Orgs.). *Educação popular e a pedagogia da contramarcha: uma homenagem a Gomercindo Ghiggi*. Passo Fundo: Méritos, 2013, 248 p.

PEREIRA, Vilmar A.; DORNELES, Leonardo G. (Orgs.). *Educação popular no contexto do PAIETS: os saberes da pesquisa em extensão universitária*. Porto Alegre: Evangraf/FURG, 2012, 184 p.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*, Porto Alegre: Tomo, 2011.

CAPÍTULO X

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DA EJA PARA PESCADORES NO TAIM

Rita de Cácia de Duarte
Rodrigo de Assis Brasil Valentini
Vagner Viera de Souza
Vanessa Silva da Luz

CONHECENDO O CONTEXTO

O projeto Educação para Pescadores teve início, em 2007, quando a Capitania dos portos do Rio Grande (Marinha do Brasil) constatou que muitos dos pescadores tinham frágeis conhecimentos básicos de língua portuguesa e matemática, ao passo que estes saberes seriam necessários para renovar ou criar suas licenças de pesca. Foi então que em 2008 o projeto Educação para Pescadores tomou forma, nascendo desta vontade de oportunizar a conclusão do ensino fundamental, além de uma alternativa para melhorar a qualidade de vida e reforçar a dignidade dessas pessoas e desenvolvido por meio de um serviço social focado na educação, que ajudasse na ascensão escolar. O projeto é fruto do trabalho colaborativo entre Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Capitania dos Portos (Marinha do Brasil), Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA), Secretaria de Educação e Cultura (SMEC), Secretaria da Pesca (SP), Colônia de Pescadores e Prefeitura Municipal de Rio Grande.

Este capítulo visa colaborar na construção de um currículo para a educação de jovens e adultos, já que quando adentramos esse campo de trabalho sentimos muita necessidade em aprofundarmo-nos no tema e encontramos pouca referência a experiências no trato com os públicos adulto, do campo e especialmente pescadores.

As atividades foram desenvolvidas inicialmente na localidade da Ilha da Torotama, com a parceria da Escola Cristóvão Pereira de Abreu, onde aconteceram os encontros. Em 2009, com a conclusão da primeira turma de EJA do Projeto Educação para Pescadores e com a aceitação e repercussão do projeto na Torotama, os bons ventos encarregaram-se de espalhar a proposta e a demanda passou a vir de outras comunidades. Em 2010, o projeto chegou na Ilha dos Marinheiros, com a parceria da Escola Renascer, onde foram realizados os encontros. Neste mesmo ano, foi reofertado o ensino fundamental na Torotama e ofertado o ensino médio. Na Ilha dos Marinheiros, o projeto teve duração de quatro anos, de 2010 à 2013, nos quais foram ofertados o ensino fundamental e médio.

A partir do ano de 2011, o projeto passou a compor o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS), programa de extensão da FURG. Esse programa desenvolve atividades educativo-pedagógicas, incorporando cursos pré-universitários populares, visando preparar jovens e adultos das classes populares para o ingresso nos ensinos superior e técnico, também proporcionando à comunidade a possibilidade de estudo numa universidade pública e gratuita com qualidade e permanência.

O projeto chegou na localidade da Capilha em 2014, com apoio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Aurora Ferreira Cadaval, na qual estão sendo desenvolvidas as aulas. Inicialmente, o projeto está envolvido com a oferta da conclusão do ensino fundamental.

Pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é falar de histórias marcadas pela exclusão, pois estamos falando de jovens e adultos em sua totalidade trabalhadores que não tiveram a oportunidade de continuar os estudos na infância e na adolescência; ficaram muito tempo afastados da escola, e que, na maioria das vezes, sentem-se despreparados para voltar a estudar.

A realidade atual da EJA possui uma nova configuração. É possível observar um crescimento no ingresso de jovens, cada vez mais novos trazendo questionamentos importantes para o fazer pedagógico dos professores. Uma das preocupações é como desenvolver um currículo que contemple perspectivas tão diferentes (como é a da EJA), e desenvolver um ensino voltado à aquisição da cidadania e desenvolvimento humano. Neste contexto, questionamo-nos: Como articular a organização do tempo e a grande quantidade de conceitos a serem abordados com pessoas que estão fora da escola há anos e talvez sem interesse, ou sem entender a relevância do estudo no seu cotidiano?

Refletindo sobre estas inquietações e na buscando compreendê-las, temos o desafio de pensar em como organizar o currículo; os conceitos a explorar; os conhecimentos mais relevantes para a comunidade. Neste processo de construção e planejamento, o educador deve levar em consideração a realidade dos estudantes. Para tal, é importante que o educador conheça o contexto social de onde deverão surgir os conceitos trabalhados, valorizando os saberes espontâneos e culturais.

Na busca por aproximar a matemática do cotidiano, procuramos organizar os encontros, partindo de temas geradores vindos da própria realidade dos educandos. De acordo com Freire: “Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos

temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (1987, p. 53).

Assim, ao nos propormos trabalhar com os temas geradores, estamos utilizando como ponto de partida a relação dialógica, com base nas reflexões de Freire: “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (1987, p. 50). Dessa forma, aprender a ensinar matemática na EJA, na perspectiva popular, é um desafio que exige um pensar e um olhar mais atento do educador com a realidade na qual irá se inserir.

As aulas de matemática, por exemplo, são pensadas e fundamentadas na perspectiva da etnomatemática, tendo o diálogo como a base da prática pedagógica, possibilitando incitar e realimentar o processo de aproximação da matemática com o cotidiano dos educandos, sendo este um agente transformador tanto no âmbito educacional como no social e político.

A etnomatemática é uma teoria que podemos considerar nova no contexto da educação, mas que tem suas características específicas e vem ganhando força dentro das pesquisas de educação matemática. Sua linha de trabalho dialoga com as ideias da educação popular; valoriza a visão dos diferentes grupos socioculturais e propõe a valorização dos conceitos matemáticos informais, construídos ao longo da trajetória de vida dos sujeitos envolvidos através de suas experiências (D’AMBRÓSIO, 2002).

Nesse mesmo raciocínio de D’Ambrósio sobre a educação, Brandão (2006) afirma que uma educação de cunho popular parte do pressuposto do reconhecimento, pautado em práticas que valorizem a história de vida dos sujeitos que compõem esse cenário. A valorização dos saberes dos estudantes servirá como ferramenta para o planejamento e desenvolvimento dos encontros.

Assim, partindo das conversas e observações, aos poucos foram sendo escolhidos os temas que iriam fomentar nossas dis-

cussões e articulações sobre os conceitos matemáticos, de forma que permitissem a interligação dos fatos aos acontecimentos da comunidade e da cultura local, privilegiando o raciocínio lógico e a organização do processo que estava sendo trabalhado. A par de tudo que se falou até aqui, cabe salientar a importante questão colocada por D'Ambrosio sobre os temas geradores:

A etnomatemática privilegia o raciocínio qualitativo. Um enfoque etnomatemático sempre está ligado a uma questão maior, de natureza ambiental ou de produção, e a etnomatemática raramente se apresenta desvinculada de outras manifestações culturais, tais como arte e religião (2002, p. 44).

Desenvolver uma proposta baseada na etnomatemática e nos temas geradores é se comprometer com o social e com a valorização da cultura da comunidade. Acreditamos que partindo de situações que permeiam o cotidiano de nossos estudantes, estamos possibilitando uma proposta educativa carregada de significados. Isto significa construir um ambiente educativo que favorece o crescimento coletivo. Significa também almejar uma educação com o olhar mais crítico da realidade, problematizando-a. Além disso, é promover a ação e transformação social, tornando o sujeito consciente desse processo e contribuindo efetivamente para seu processo individual e coletivo de leitura de mundo, principal função da educação, segundo Paulo Freire.

O CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Dentro do campo da História aproveitei de minha experiência prévia na região para pensar um *corpus* teórico que serviria de base aos futuros encontros. Conheci a comunidade da Capilha em 2008-9, enquanto aluno de graduação do curso de História. Na época, atuava como bolsista do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Arqueologia e Antropologia (LEPAN)

da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Minha atribuição principal era de historicisar a região, prevendo construir uma história que integrasse o corpo do Projeto de Restauro da Capela Nossa Senhora da Conceição, demandado pela comunidade¹. Este projeto previu uma escavação arqueológica a ser desenvolvida pelo LEPAN, onde integrei, também, a equipe que elaborou um projeto em educação patrimonial. As ações ocorreram em dois grupos diferenciados, sendo eu o elo comum entre ambos. Com as quatro visitas à comunidade, objetivando conhecer um pouco o povo que ali habitava; com as quarentas horas de oficina de Patrimônio Ambiental e Patrimonial que construímos em parceria com o Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental² (NEMA), e com as dez semanas que duraram a escavação, criou-se um elo com a população, a ponto de me sentir pertencente ao lugar. Vale lembrar que a instituição FURG, até então, não tinha um bom histórico de intervenções no local, agindo como vampiros na região. A parceria com o NEMA foi então um ponto favorável no reestabelecimento das relações com a comunidade local.

Com este tempo de convivência, pude perceber o quanto o Uruguai estava próximo do cotidiano das pessoas, fosse pelas referências à própria Montevideo, fosse pelas visitas a médicos, compras e expressões linguísticas. Naquele momento, meu universo se voltava para uma cultura mais para o lado da Espanha do que Portugal, inclusive utilizando o termo *capilla* por várias vezes. A comunidade, na época, tinha muitas lembranças do passado pesqueiro, tendo sido lembrada a presença de salgas

¹ O projeto de restauro nasceu de demanda da comunidade, que reunida, impetrou uma ação no Ministério Público de Rio Grande, em 1982, exigindo do mesmo sua recuperação. Tal ação tramitou entre o poder público municipal e a cúria até que fossem definidos seus papéis na recuperação. A FURG foi chamada para elaborar o projeto técnico de restauro, onde se previa entre outras ações uma escavação arqueológica.

² ONG que trabalha visando ações coordenadas de educação, monitoramento, pesquisa e conservação, com vistas à gestão ambiental, sediada em Cassino, Rio Grande/RS.

na localidade, sendo que uma delas ainda existia, não em uso, mas estava sendo ocupada como moradia.

Passaram-se quatro anos somente, desta convivência até o convite para integrar a equipe de educadores no Projeto Educação para Pescadores na Capilha, mas o salto temporal foi enorme. Levei um choque ao voltar ao local e reencontrar cicatrizes nas paredes, feitas por mim e ainda não restauradas. O que evidenciava que o projeto de restauro não andara. Temi alguma represália por parte dos moradores, caso equivocadamente entendessem a mim como um dos *mentirosos* do processo. Retomei a discussão do patrimônio, memórias e esclarecemos posicionamentos. Foi quando notei que muitas das referências que tinha haviam sido modificadas. A proximidade que anteriormente ligava ao território uruguaio fora transferida para o próprio município do Rio Grande. A comunidade cresceu, várias construções ergueram-se, não com relação à pesca, mas com a indústria de resina e principalmente com a construção de um parque eólico na região. Muitos dos *baianos*³ estabeleceram-se na região. A Capilha, que tinha por centro geográfico cultural a Capela, foi de certa maneira transferida para um centro evangélico, já que a mesma se encontrava fechada. Foi no ano de 2014 que um grupo da comunidade retomou a frente do processo de restauro e começaram a realizar missas nos interior da capela, em estado de deterioração, como medida para pressionar o próprio povo e a comunidade em si para sua reforma.

Foi nesse contexto de grandes mudanças – das minhas experiências anteriores e dos novos alinhamentos culturais da comunidade – que retomei o projeto. O modelo curricular existente para o EJA composto, presente nos livros didáticos disponíveis, abarcam uma *quantidade* de conhecimentos impossíveis de serem discutidos em um espaço de tempo tão exíguo. A grande maioria do público é de trabalhadores da pesca, indústria de resinas e

³ Baianos, na região sul do estado do Rio Grande do Sul, é o termo genérico atribuído a qualquer pessoa que venha do norte ou nordeste do território brasileiro.

do campo. Com exceção de uma educanda, todos os outros são *nascidos e criados* na região.

Depois de quebrado o gelo, em função de meu passado constrangedor para com a localidade, tratei de cartografar o grupo em aula. Construimos uma carta sensível de nossos caminhos de casa até a escola (ponto comum onde nos encontrávamos semanalmente). Na confecção da carta, apareceram nomes de ruas, referências a comércios, nome de matas, localidades específicas, como o Mato dos Enforcados, todos ligados à experiência de cada um com o local por onde passam todos os dias. Após esse momento em grupo, partimos para a construção de uma autobiografia, trabalhando a construção histórica de cada um, na sua família, no seu lugar e ao mesmo tempo dentro de um território compartilhado com todos. Foi quando percebi que o caminho a trabalhar seria este, o de dar suporte às construções de cada um fazendo ligações entre comunidade, município, estado, nação e culturas de fronteiras, em suma, trabalhar com a experiência do humano no tempo, advinda da educação histórica proposta por Rüsen (2001), ao admitir que todos nós temos uma consciência histórica:

A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática (RUSEN, 2007, 110).

Essa premissa pressupõe que nós, sujeitos, ao interpretarmos nossas experiências no tempo, demonstradas e articuladas com o passado histórico, trazemos à tona a questão das fronteiras, num sentido muito além dos limites geográficos, com o qual esta palavra é normalmente empregada. Tratei, no sentido antropológico da mesma, onde a fronteira é o próprio outro. Pelas autobiografias produzidas e as cartografias cruzadas, começamos

a discutir diferenças e similitudes entre costumes que pessoas de uma mesma localidade, reunidas em uma mesma sala, com mesmo objetivo final (conclusão do ensino médio), apresentam. Apareceram histórias de parentes, lembranças da construção da faixa (estrada asfaltada), histórias como a de uma tropa de perus ter sido avistada nas margens da Lagoa Mirim, enterramentos na igreja e muito mais. Tudo isso foi compartilhado com o grupo, com uma diversidade de culturas também incluída. Lembro que na fala de muitos aparecia a palavra *departamento*, fazendo referência a um *tempo de vacas gordas*. Como não era muito clara sua relação com alguém ou a algum espaço físico, entendi que num primeiro momento teria relação com *departamiento*, termo emprestado da nação vizinha, mas logo fiz a conexão com o DNER, e conversando com meus próprios familiares relembra-ram que faz pouco tempo que as faixas foram construídas e que esta mesma era construída pelo departamento.

Entendo que o estímulo visual ajuda muito na compreensão do todo, então em meus encontros disponibilizava mapas, procurando mostrar a localidade inserida no estado, no país, no continente e estabelecendo relações com os outros continentes do globo. Por hábito de longa data, costumo deixar exposto um mapa mundi, em algum canto no quadro, para que sempre que surja a oportunidade de relacionar. Nesta questão de outrida-des, entram as discussões dos ingleses e sua imposição histórica visível nos dias de hoje; a influência flamenga, árabe, francesa, das etnias africanas e da nossa original nativa.

O texto do primeiro documento escrito por migrantes portugueses em solo brasileiro, a Carta de Pero Vaz de Caminha foi amplamente trabalhado, assim como questões de nudez, servidão ao rei de Portugal, tatuagens, *piercings*, música, dança, beleza do povo e natureza aqui encontrados. O discurso da carta foi atualizado e mostrado sua relação com a imagem construída de um país achado com a pintura da Primeira Missa de Victor Meirelles (1861), uma das realidades construídas em nossa

história. Em função destas construções de histórias sobre um mesmo tema, procurei trabalhar sobre o perigo de uma única história, fazendo referência à novelista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie.

Buscando valorizar a história de cada um no grupo, lembramos de Arroyo (ARROYO, 2012), quando fala que a educação integral estabelece diálogo com os saberes da comunidade, contemplando as outras dimensões do ser, como conversar sobre hábitos de construções de relações de poder, diferenças entre gerações, trabalho, cosmologias, cidadania, gênero, ética, política contemporânea. Os encontros funcionaram com um tema gerador em que foram elencados assuntos agregadores e que findam indubitavelmente em uma atividade escrita, sempre para entregar na próxima aula, assim sempre mantivemos uma ligação entre assuntos passados e presente.

EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Meu ingresso no projeto aconteceu logo no início da minha graduação, quando fui convidado para atuar no contexto da Ilha dos Marinheiros. Apesar da proximidade com a cidade de Rio Grande, 36 km de distância, eu ainda não havia estado na ilha, o que me causou um pouco de ansiedade antes de conhecer o povo de lá. Já no primeiro contato, senti-me acolhido por todos, pois tanto os educandos quanto os demais integrantes do projeto foram completamente solidários e receptivos. A ilha é um local de muita beleza, povoada por pessoas simples onde sua maioria é de pescadores-agricultores e agricultores-pescadores, o que difere da comunidade da Ilha da Torotama, onde a atividade principal de subsistência é a pesca, estando localizada a 45 km da cidade de Rio Grande, vem tradicionalmente da atividade de pesca também na Laguna dos Patos.

A partir das nossas formações sobre educação popular, pude entender o quão importante é este trabalho para o empodera-

mento e autonomia das pessoas. Estar dentro do projeto é uma grande oportunidade de poder vivenciar aquilo que estudamos.

Junto à coordenação pedagógica do projeto, pudemos desenvolver uma metodologia para o ensino da geografia, onde fossem valorizados os costumes, a cultura, o modo de subsistência e o modo de vida dos habitantes daquele lugar. Sempre levando em consideração aquilo que, dentro dos parâmetros curriculares, fosse tido como mais importante. Dentre os conceitos fundamentais da Geografia (paisagem, território, lugar, ambiente, região), buscamos elencar assuntos e temáticas que estivessem em sintonia com o cotidiano dos educandos, visando ampliar a sua visão de mundo. Para isso, é preciso a contextualização dos assuntos que serão abordados. E também se faz necessário o uso de temas transversais para que possamos desenvolver atividades interdisciplinares, como a que realizamos em conjunto com as disciplinas de História e Língua Portuguesa, resultando em livro. Esta atividade constituiu-se pelas cartografias, narrativas, pesquisas históricas produzidas pelos educandos em alguns de nossos encontros interdisciplinares. Ao abordar o espaço das relações sociais, aproximamo-nos à metodologia de Milton Santos e de algumas abordagens acerca de elementos indispensáveis para a sua compreensão. O espaço como um conjunto de fixos e fluxos (SANTOS, 1978); o espaço compreende configuração territorial e relações sociais (SANTOS, 1988) e o espaço enquanto um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (SANTOS, 2002).

No que se refere à escola, podemos dizer que ela não pode servir apenas como transmissora de conhecimento, logo sua importância como promotora de aprendizagem, deve levar em consideração, na construção do conhecimento, o contexto no qual o educando esta inserido. Ademais, a função da escola é ir além e promover também o crescimento pessoal das pessoas. Freire destaca ser necessário respeitar o conhecimento que o aluno traz consigo para a escola. Afirma que o aluno é um sujeito social

e histórico, e diz que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, 15).

Iniciando o trabalho, durante as primeiras aulas de climatologia, conversamos sobre as influências do tempo no plantio e na pesca, construindo, a partir do conhecimento dele, ligações entre os tópicos da aula. Em consequência a esta metodologia, a curiosidade foi surgindo e a cada encontro aumentaram as participações. Outro exemplo é ao falar sobre cartografia, a constatação de como as cartas de navegação e outros meios de localização são muito importantes quando se esta no mar, independente da atividade que esta sendo realizada. Tópicos e conceitos como distâncias, geo-localização, geopolítica, misturado a um pouco da história antiga, serviram como base para a construção de discussões maravilhosas, que proporcionaram a expansão de vários horizontes.

O curso da Capilha é formado e reformulado a cada dia. Após cada novo acontecimento, nossas práticas são repensadas. No dia-a-dia conseguimos visualizar como os saberes populares se confundem com os saberes acadêmicos, pois a sabedoria popular é tão rica quanto qualquer conhecimento que possamos adquirir na academia.

Em 2014, já com esta experiência na bagagem, chegamos na comunidade da Capilha, localizada no Taim. Nesta nova etapa do projeto, realizamos todo o trabalho de adaptação das abordagens e metodologias, pois, mesmo se tratando também de uma comunidade de pescadores, a Capilha também tem suas particularidades. Situada a 49 km da cidade de Rio Grande, dentro da reserva ecológica do Taim, diferentemente dos outros locais de atuação do projeto, a Capilha não se situa numa ilha e a pesca, principal fonte de renda da população, é feita predominantemente na Lagoa Mirim.

Visando reafirmar a consciência ecológica dentro da esfera local, iniciamos o trabalho abordando questões ligadas à estação

de proteção do Taim durante as aulas de ecologia e preservação do meio ambiente. A partir de uma abordagem simples, fomos vivenciando situações rotineiras dos educandos da Capilha, como a preocupação com o tempo. Nesta fase inicial, também buscamos resgatar questões culturais e políticas que envolvessem a história deste lugar. Como ao longo do tempo a comunidade sofreu influência dos costumes do povo uruguaio, devido à proximidade com a fronteira, fizemos um trabalho sobre miscigenação cultural; debatemos sobre o ponto de vista territorial, sobre a diversidade ecológica e a geomorfologia encontrada nos dois países.

CONCLUINDO...

Esta escrita serviu como uma reflexão sobre o trabalho em desenvolvimento na Capilha, percebendo que inclui uma caminhada iniciada, em 2008, na ilha da Torotama. Foi um momento de parada em que pudemos relembrar nossas atividades enquanto grupo nesta localidade que, como todas, detém suas particularidades. A partir deste momento, podemos visualizar acertos e contratempos que ocorreram no decorrer do processo e isso nos permitirá melhorar nossas práticas pedagógicas.

Tudo isso serve como subsídios para o aperfeiçoamento e continuidade das ações deste projeto, de relevância social, dentro das comunidades tradicionais de pescadores. Estas comunidades, até pouco tempo, estavam à margem do acesso à educação, principalmente por não ter sido levado em consideração o período da pesca que não segue necessariamente o calendário curricular do ensino em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da história única*. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009). Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt. Acesso em: 5 de outubro de 2015.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

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

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

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

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.

TERCEIRA
SEÇÃO

OUTROS OLHARES
SOBRE A EJA

CAPÍTULO XI

A EDUCAÇÃO COMO (IM)POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE

Volnei Fortuna

INTRODUÇÃO

Neste texto, buscaremos compreender os avanços que tivemos na educação diante da problematização apresentada por Freire¹ em seu processo de investigação e desenvolvimento de prognósticos e diagnósticos educacionais, sociais, éticos e políticos na formação e desenvolvimento do sujeito consciente e crítico. Percebemos, no momento atual, aspectos que podem ser retomados ou reformulados em razão do contexto educacional presente, considerando a transição existente nos processos pedagógicos e meios de formação apresentados pela sociedade complexa. É evidente que passamos por um período educacional, no qual são diversos os mecanismos de caráter formativo ou informativo que, querendo ou não, interferem ou subsidiam o ato de ensino e aprendizagem. Pretendemos elencar o desafio

¹ Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco. Foi pedagogo e filósofo brasileiro. Destacando-se por seu trabalho na área da educação popular, é considerado um dos pensadores mais notáveis da pedagogia mundial. Faleceu em 2 de maio de 1997 na cidade de São Paulo. Suas principais obras são: *Pedagogia do oprimido*; *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

de uma sociedade que possibilita informação com fácil acesso, entendendo seu desfecho e como pode ser enfrentado no espaço educativo, de acordo com a exigência atual. Dialogaremos sobre a sociedade globalizada, compreendendo sua capacidade de acesso ao conhecimento em apenas um *click*. Almejamos entender a partir dos princípios do autor e de nossas proposições, qual reflexo estamos tendo na educação e que condições os espaços educacionais, formativos e sociais estão disponibilizando aos educandos para a construção de uma sociedade equitativa, politizada, ética, digna, humanizante e emancipadora.

No contexto da educação atual, fica explícita a problematização que decorre dos meios tecnológicos e atinge especialmente as mudanças no sentido do conhecimento e, conseqüentemente, nos processos contemporâneos de opressão. A mudança de paradigmas na educação e seu caráter formador desafia educadores a buscarem aperfeiçoamento no ensino e aprendizagem, orientando seus educandos à utilização consciente da tecnologia e para a formação crítica. Dentro da lógica positivista desta inovação, temos que estar preparados para apontar os limites e ganhos que ela carrega consigo e no que é capaz de intervir no processo de constituição humana. O ato de educar é uma tarefa profundamente de interação humana, com a presença dos mecanismos virtuais, a metodologia, até então utilizada, deve ser repensada.

Antes falávamos de processos formativos presenciais, agora a educação passa a ser disponibilizada presencial, semipresencial e a distância, perdendo parcialmente o vínculo do *face a face*². O educando opta pelo formato que deseja enquadrar-se. Neste ritmo acelerado, a globalização, as novas tecnologias, redes e organizações virtuais fazem com que a palavra perca sua capacidade de mobilização, este é um dos limites determinantes para a formação dialógica. É a partir da ação coerente e do encontro humano que somos capazes de dizer a palavra e ouvir a palavra

² Alteridade em Emanuel Levinas, o eu e o outro se relacionam possibilitando a efetivação da alteridade. O humano se compreende na relação.

do outro, destinando-nos à transformação da sociedade, dos espaços coletivos e da vida. A mobilização que a palavra³ carrega em-si abre caminhos democráticos, medeia conflitos, permite entendimento e compreensão. Em vista disso, a globalização não pode ser limite ou restrição, mas mais um mecanismo disponível para potencializar os sujeitos a acessarem conhecimentos.

Uma grande problemática que se apresenta atualmente é a tecnologia, pois as informações lançadas na rede não passam por uma filtragem⁴ ou análise de veracidade, dessa forma, corremos o risco de acesso e assimilação de conteúdos equivocados, por isso, temos que estar preparados para saber separar as informações coerentes, das incoerentes. Chegamos num momento que o confronto de posicionamentos e consciência crítica está em xeque. Primeiro, porque para me formar não preciso mais estar em relação com o coletivo em sala de aula, posso fazer minha caminhada individual, conectado e relacionado apenas com meu computador. Segundo, na rede, quando não compactuo com o posicionamento do outro, posso excluí-lo, bloqueá-lo, simplesmente encerrar o diálogo. Desse modo, é impossível pensar em avanços, apenas em barreiras e limites. Os espaços educativos devem estar preparados para esta reflexão e priorizar este debate, para que não se torne fomento de destruição do que foi construído até então.

Com a presença tecnológica não podemos regredir, tornando-nos reféns de métodos massificadores, que intensificam o individualismo, a competitividade e a exclusão social. Outro aspecto importante está na unidirecionalidade da ação comunicativa nas redes sociais da atualidade. Como exemplo, podemos apontar a rede social Facebook, em que todos têm possibilidade

³ Compreendemos *palavra* como fala, escrita, força, pronúncia e denúncia que possibilitam a transformação humana e do mundo.

⁴ Os sujeitos que têm acesso à internet podem postar todo e qualquer tipo de informação. Com isso, o que está na rede não passa por um processo de seleção, separando o que é educativo e construtor de conhecimento, das postagens desconstrutivas e deseducativas.

de acesso gratuito e é utilizado por milhões de pessoas no mundo. Este serviço apresenta-se num formato uniforme e enquadra as pessoas dentro da necessidade do sistema; não respeita a subjetividade e particularidade de cada sujeito, e, mesmo assim, todos acham o máximo. Para nos vincularmos a este serviço, temos que seguir suas determinações.

A crítica consiste na verticalidade deste sistema pronto, que não dá possibilidade dos sujeitos efetivarem alterações estruturais, visando atenção de necessidades próprias. As pessoas têm acesso liberado a partir de uma determinada idade e seguem os parâmetros propostos por seu criador. Parece-nos ser mais uma forma de monopólio e manipulação. Percebemos que teríamos de aproveitar esta rede, como também outras, em benefício e construção de conhecimento solidário, emancipativo, mobilizador e não apenas para exposição pessoal, fofocas, comercialização de produtos etc. A má utilização desta rede social incute em posicionamentos baseados no achismo e, até mesmo, opiniões sem fundamento, que, ao invés de orientarem os sujeitos, desorientam.

Ao mesmo tempo, compreendemos que a tecnologia proporciona viabilidade em questões profissionais, bem como, na educação. Ela desafia os educadores a aulas dinâmicas, envolventes e participativas, ou seja, utilizam-se de metodologias modernas, que atendem desde a criança até o adulto. Acreditamos que é possível sim fazer a conciliação entre ensino/aprendizagem com os mecanismos tecnológicos. Apenas temos que, enquanto educadores, saber guiar os educandos e até mesmo intervir, se necessário, para o caminho da construção de conhecimento reflexivo e de relacionamentos solidários de educação, visando à interatividade entre sujeitos. Temos o desafio, no século 21, de compreender a potencialidade e fecundidade da tecnologia, como fonte e recurso para a edificação de possibilidade humanística de ser mais, nos processos de emancipação.

Para reconstruirmos a práxis da educação, necessitamos resgatar no educador bases teóricas que nos alimentam de

posicionamento crítico, visando a uma política emancipadora. Entendemos que a escola pode ser mentora da práxis pedagógica de humanização e de solidariedade, ou seja, do refletir e agir a partir de parâmetros que atendam ao outro, um espaço de construção epistemológica autêntica e formação de sujeitos com posição própria, destemidos ao enfrentamento da opressão presente na sociedade capitalista. Buscamos entender escola e sociedade como conceitos que se complementam na formação de sujeitos sensíveis, conscientes, solidários, humanos e capazes da mudança.

Destacando a importância de compreendermos a transição educacional contemporânea e a forma pela qual conduz os sujeitos em seu processo de vir-a-ser, temos como objetivo dialogar sobre a educação e os desafios da atualidade, e a pedagogia como processo de mudança social.

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA ATUALIDADE

Diante da dinamicidade, tanto no contexto educacional, quanto no contexto social, político e econômico atual, percebe-se a transição e complexidade de posicionamento do sujeito e sua constante construção e reconstrução. Quando questionamos se *Pedagogia do oprimido* é atual, temos como hipótese a fatalidade da permanência da opressão com mecanismos sofisticados, evidentemente mais cruéis. Por isso, a insistência em sua validade, ponderando a capacidade que tem em induzir e potencializar educadores e educandos à criticidade do contexto da educação e sociedade.

A transformação tecnológica intensifica com velocidade o acesso aos meios de informação e comunicação, provocando uma revolução humana, social e planetária. Chegamos a um momento em que tudo passa a ter valor, e o tempo se torna vilão. O *cronos* (tempo do relógio) avoca poder, impõe as necessidades do mercado com forte implicação com a globalização. Estamos sempre

atrasados, correndo atrás de algo, sem tempo para nada, inclusive para a troca de vivências e experiências. Esta dinâmica de vida, em que estamos inseridos, desconstrói o exercício do tempo necessário que intensifica e possibilita outra visão de mundo e humanidade, que compreende a vida dentro dos estágios da natureza. No contexto de acesso tecnológico generalizado, temos que saber filtrar as informações que recebemos. Na internet, todos podem postar e manifestar seu posicionamento, mesmo sendo verdadeiro ou falso – relevante ou irrelevante. Nesta mesma lógica, parafraseando Umberto Eco⁵, a internet é um mecanismo perigoso ao sujeito ignorante, considerando que se posiciona e assimila as informações sem restrição ou filtragem. Isso desencadeia num congestionamento da memória. Este excesso de informações provoca amnésia.

A nova forma de entender o mundo se apresenta como aquilo que existe de mais moderno, atual, competitivo, por meio de novos modelos, tecnologia e teorias. A globalização neoliberal é a teoria mais recente desse domínio iniciado com a indústria. A globalização, que esta caindo sobre nós, vem junto com a onda industrial, atacando ainda mais os costumes locais. [...] Seu domínio sofisticado é apresentado como a receita do progresso, tentando homogeneizar a educação e a cultura (CORTEZE E CORTEZE, 2012, p. 158).

A tecnologia distancia a relação entre os sujeitos, não diferencia e não entende particularidades e subjetividades de cada um, aumentando assim, a abertura para os conflitos ou para a indiferença. A globalização não tonaliza e perpassa toda a experiência humana, ponderando que o ser humano em si é construtor de história. A escola, por ser diretamente atingida, tem sérias implicâncias neste processo. Mesmo com estas inovações, muitas

⁵ Escritor e filósofo italiano que problematiza a questão da internet nos espaços da educação e sociedade, preocupando-se sobre como as pessoas estão se utilizando deste mecanismo.

vezes inesperadas, a escola tem que ser um espaço de construção ética do conhecimento, um lugar emancipador, formador de consciência crítica. O espaço educacional deve ser condutor da reflexão. Em seu sentido etimológico, a escola (do grego *skolé*, espaço de discussão, conferência, tempo ocioso), quando perde o espaço de contemplação, gozo e inclusive o estético, passa automaticamente a tornar os indivíduos adaptados, acríticos, satisfeitos e sem controle sobre a realidade. A escola não pode ser um espaço frio, sem capacidade de cativar o educando. O espaço escolar tem potencial para permanecer na resistência à globalização e aberto à educação libertadora, que propõe “um novo modelo econômico, social e político que, a partir de uma nova distribuição dos bens e serviços, conduza à realização de uma vida coletiva solidária” (SANTOS, 2004, p. 170).

Paradoxal à formação solidária para a autonomia e emancipação, temos a produção acompanhada do consumo exacerbado e impensado, que facilita a fragilidade de convivência, gerando individualismo, criando relações descartáveis que afetam na vida do sujeito. Uma alternativa está em viver com menos, desacelerar o consumo, constituindo uma sociedade do bem viver de si e com os outros e compreendendo que não precisamos de excessos⁶ para isso. Além disso, temos que controlar o tempo. O sujeito capaz de controlar o tempo tem domínio de seu espaço. O uso da tecnologia é duvidoso quando observamos que “a promessa de que as técnicas contemporâneas pudessem melhorar a existência de todos que caem por terra e o que se observa é a expansão acelerada do reino da escassez, atingindo as classes médias e pobres” (SANTOS, 2004, p. 118).

O capitalismo condena quem não segue suas regras, isto é, as regras do mercado. Nessa lógica, a escola, por fazer parte

⁶ Entendemos excesso, tudo aquilo que adquirimos sem a devida necessidade de utilização. A lógica do consumo impensado faz das pessoas massas de manobra de um sistema que ilude e injeta necessidades nos sujeitos, para movimentar a economia do capitalista e endividamento do consumidor.

do corpo social, deve estar atenta e questionar a temporalidade e o espaço que priorizam competitividade em vez de cuidado entre si. “É fundamental respeitar o princípio de que o processo educativo é um processo coletivo, no qual o educador tem uma parcela de trabalho que é criar os mecanismos pedagógicos de expressão e explicitação das lutas, das dádivas, das incertezas, da palavra dos educandos” (FREIRE E BETTO, 1985, p. 73). O trabalho compartilhado possibilita a palavra aos sujeitos desfavorecidos, construindo uma concepção de conhecimento e sociedade pautada na justiça e liberdade. Um processo educacional comprometido com esfarrapados do mundo não pode ser conivente à tecnologia, que possibilita vantagens apenas a determinados grupos sociais. “A velocidade atual e tudo o que vem com ela, e que dela decorre, não é inelutável nem imprescindível. Na verdade, ela não beneficia nem interessa à maioria da humanidade” (SANTOS, 2004, p. 124-125). Por isso, educação e escola têm papel central de apontar as contradições humanas e sociais das propostas que a tecnologia verticaliza aos sujeitos. A transformação da realidade massificadora é uma tarefa histórica de homens e mulheres comprometidos.

O impacto das novas tecnologias, a globalização, a redução dos espaços, a destruição do emprego, o incremento das redes de informativas e o advento da organização virtual apontam para um mundo em que a palavra tende a perder seu valor mobilizador; apontam para o fim do monopólio da informação por parte dos altos escalões hierárquicos. As próprias teorias que orientam a atuação de tantos profissionais entram em xeque neste novo momento, visto que foram construídas para um mundo estável, mais ou menos previsível, com perspectiva funcionalista do crescimento contínuo (BENINCA E WESCHENFELDER, 2010, p. 267).

Constatamos que a tecnologia dentro do espaço escolar adentra com uma diversidade de meios de informação e comunicação, entre os quais: computadores, *tablets*, celulares, internet,

sistemas e programas educativos (temos com exemplo o sistema de ensino positivo⁷ já implantado em diversas instituições de ensino, a maior parte privadas), que vem como uma nova forma de ensino e aprendizagem para o educador e o educando, tornando-se um desafio para a educação. A metodologia e as formas de atuação utilizadas, até mesmo o discurso dos profissionais da educação, carecem de uma sistemática revisão. A preocupação que fica é que “não se transmitem mais conhecimento na escola, e sim socializam-se informações fragmentadas (a exemplo da diversidade de informações disponíveis no ciberespaço e que atravessam o espaço escolar) com o intuito de contribuir na organização de esquemas que produzem novos conhecimentos” (FLINK, 2014, p. 271).

Na escola, a sociedade de rede reforçou a crise de relacionamento, em que o virtual, com sua abrangência ininterrupta, distancia os próximos. “Acreditar na força do lugar e usar as tecnologias, sem ser mais um servo dela, parece ser uma função dos educadores nessa segunda década do século 21” (CORTEZE E CORTEZE, 2012, p. 164). No mundo conectado, o sujeito não precisa mais discutir um determinado tema ou proposição para melhor qualificá-lo, como se faz em um grupo de estudos, de pesquisa, leitura dirigida, em sala de aula, onde cada um expressa sua postura sobre determinada problematização. Com a tecnologia, quando se sentir contrariado ou decidir não aceitar o posicionamento do outro, só precisa desconectar-se da rede ou até propriamente excluir o outro de seu grupo de amigos. Este é um exemplo claro de que o individualismo pode prevalecer a qualquer momento sobre o coletivo. Poderíamos arriscar umas

⁷ “O Sistema Positivo de Ensino oferece soluções educacionais para toda comunidade escolar, aliando inovação tecnológica e respeito às potencialidades individuais dos alunos e professores a uma moderna proposta metodológica de ensino.[...] Atualmente, o Sistema Positivo de Ensino é utilizado por 2.100 instituições de ensino, distribuídas pelo Brasil e, no Japão, em um universo que abrange 530 mil alunos e 53 mil professores”. Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino.html>

questões a serem refletidas: Por que atualmente temos tanta dificuldade de relação nos trabalhos grupais da comunidade, escola, igreja, dentre outros espaços da sociedade? E as pessoas, por que não se visitam tanto quanto em épocas passadas? O que tem impedido o contato humano direto?

Contrários à ideia de complexidade que a tecnologia favorece, apresentam-se posicionamentos tecnológicos favoráveis e educadores que acreditam numa escola em processo de reestruturação e adaptação a novos meios de produção de conhecimento. Dentre as diferentes formas de ensino e aprendizagem no contexto escolar, a incorporação de meios de informação e formação disponibilizados pela tecnologia e sua capacidade de trabalho em rede, para tais, desafia os sujeitos à pesquisa e à conexão a diversas realidades ao mesmo tempo. “Quando falamos de utilidade/aplicabilidade, estamos nos referindo também às possibilidades que a sociedade em rede pode potencializar como forma de produção de conhecimento pelo uso/aplicação de tecnologias intelectuais” (FLINK, 2014, p. 275). Educador e educando familiarizados e, em constante interação e convivência com a tecnologia, automaticamente terão condição de intervenção na sociedade, de forma que:

a incursão da tecnologia na escola, em sendo incorporada ao ensino, deve, de acordo com o que propomos, (re)construir conhecimentos em rede, (re)articular outras linguagens para o ensino e potencializar aprendizagens significativas. Entendemos que estes preceitos se colocam como desafios à instituição escolar, para que esta possa proporcionar a educação para a vida, tangenciada também pelo ciberespaço (FLINK, 2014, p. 276).

A escola, enquanto instituição comprometida com a comunicação e educação de sujeitos, está ancorada por diversos recursos capazes de se desenvolver de forma epistemológica, ética, política, social e histórica para o ser humano. Isso implica a permissão que se dá ao homem e à mulher, por meio da

tecnologia, de serem sujeitos, pessoas que se relacionam reciprocamente e que, diante desta relação, constituem-se fazedores de história. “Exemplo disso são os laboratórios de informática implantados nas escolas, que reorganizam o espaço de ensinar e de aprender, instituindo o ambiente tecnológico como um possível lugar de aprendizagens, [...] a sala de aula se faz outra no contexto tecnológico” (FLINK, 2014, p. 279). Este novo modelo educacional proporciona aos educandos, além de conhecimento, cumplicidade, criatividade e agilidade entre educador e educando, que ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Considerando a globalização e os desafios que passam a existir na escola, precisamos indagar questões emergentes de cunho individual e coletivo que contemplem, além do espaço escolar, o contexto social. O externo à escola, querendo ou não, reflete no interno. Toda esta transição que estamos vivendo perpassa os muros da escola e impele na educação. Este emaranhado de informações e aceleração global tem forte implicância na transformação radical das instituições de ensino. A tecnologia, com sua velocidade e acesso incontrolável, como agente comunicativo, mercadológico, emersão capitalista e tecnológica, ultrapassa e modifica a relação de tempo e espaço dos sujeitos. Há uma crise de convivência encontrada nas comunidades virtuais, em que a internet facilita a comunicação, porém impossibilita o *face a face*. Com dificuldade de relação e competitividade, apresenta-se uma séria problemática, a exclusão social associada à luta dos sujeitos por um espaço na sociedade.

Esse processo promove uma dinâmica de competitividade e de seletividade entre as pessoas no sentido de ocupação dos espaços de produção, gerando uma troca entre quem tem competência para lidar com o progresso técnico em lugar e quem não tem. Como resultado da modernização de todas as formas de produção, constatam-se sinais de homogeneização das pessoas, sem considerar as diferenças de condições de acesso ao desenvolvimento tecnológico, resultando, finalmente, em exclusão social (BENINCÁ E WESCHENFELDER, 2010, p. 268).

Os desafios desta nova sociedade nos faz refletir sobre a forma que os sujeitos estão se posicionando e observando as práticas sociais de hoje. Poderíamos tomar como exemplo, com um olhar superficial, o descuido e irresponsabilidade sobre as questões ambientais. A ideia obcecada pelo avanço da tecnologia a qualquer custo ou como instrumento de negociações internacionais deveria estar superada. Ainda estamos apenas tratando desta problematização, promovendo ações pautadas, ou até mesmo camufladas para obtenção de ibope e vantagens econômicas. Não é mais possível continuar explorando os recursos naturais e entulhando o ambiente com resíduos descartáveis, promovendo o colapso energético, apenas para satisfazer o desejo do consumo de quem compra e o lucro de quem vende. Começamos a compreender que o conhecimento tecnológico deve se aliar à preservação de princípios éticos e morais, capazes de levar à mudança social e cultural dos povos, ao desenvolvimento sustentável⁸ e à melhoria das condições de vida da população.

A construção de responsabilidade ecológica integral não reside no desconhecimento das questões ambientais, mas sim na consciência ética universal dos sujeitos. O cuidado com a terra não é responsabilidade apenas de uns, mas de todos. No contexto atual, é indiscutível o papel da escola como agente articulador e promotor de propostas voltadas ao melhoramento e manutenção da qualidade ambiental. A atuação deve ocorrer através da formulação, implementação e multiplicação de políticas, programas e projetos ambientais, preferencialmente, articulados às demandas da sociedade. Temos que reconhecer que as instituições de ensino possuem grande responsabilidade em influenciar positivamente comunidade e sociedade, em prol

⁸ Uma sociedade ou um processo de desenvolvimento possui sustentabilidade quando, por meio dele, consegue-se a satisfação das necessidades sem comprometer o capital natural e sem lesar o direito das gerações futuras de serem atendidas também as suas necessidades e de poderem herdar um planeta sadio, com seus ecossistemas preservados (BOFF, 1999, p. 198).

da sustentabilidade ambiental. Nossa posição deve ser paradoxal à da sociedade globalizada, que entende as questões ambientais como alternativa de *marketing*, ao invés de um posicionamento ético e de responsabilidade social.

Além disso, com o avanço tecnológico, surge uma nova exigência de atualização no que diz respeito à distância entre as gerações. Na era do capital, temos de um lado um grupo de pessoas com possibilidade de acesso ao bem tecnológico, porém sem conhecimento operacional para a utilização do equipamento, passando a emanar um sentimento de frustração. Doutro lado, temos pessoas sem acesso e, por tampouco possuírem condições financeiras, são privadas de usufruir dos mecanismos tecnológicos e até mesmo do exercício da cidadania.

As reflexões realizadas mostram que o planejamento para as políticas educacionais não pode ser elaborado sem leituras problematizadoras do contexto. [...] As leituras problematizadoras nos levam a compreender as necessidades de assumir um planejamento para além do imediato, ou seja, precisamos construir, dialeticamente, uma educação problematizadora e preocupada com a transformação do contexto educacional em que homens e mulheres continuem sendo expulsos das suas raízes histórico-culturais, por conta, em primeira instância, de um modelo de sociedade excludente (BENINCÁ E WESCHENFELDER, 2010, p. 275).

Na educação problematizadora, temos alternativas viáveis que atendem às necessidades políticas e sociais, fazendo com que os sujeitos reflitam criticamente a situação em que estão envolvidos. Construir e desenvolver conhecimento coletivo, onde educador e educando possam refletir em conjunto parece-nos ser emergente no contexto atual. A autonomia, a construção de cidadania, a transformação da ação educativa e a práxis pedagógica precisam ser impulsionadas à construção de consciências

transformadoras, em que, automaticamente, as ações do contexto escolar tornem-se inspiração para as ações humanas na sociedade.

A escola, para receber o educando, tem que ter condições e espaços de ensino e aprendizagem qualificados e esteticamente bonitos, “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 142). Segundo Gadotti, “a estética não se separa da ética. E elas se farão presentes quando houver prazer e sentido no conhecimento que construímos. Por isso, precisamos também saber o quê, por quê, para que estamos aprendendo” (GADOTTI, 2008, p. 95). A escola, no processo de globalização, pode disponibilizar a seus educadores formação continuada, oferecendo possibilidades de reflexão sobre prática e construção de projetos de vida e projetos pedagógicos. Uma escola sem projetos não é escola, é um espaço de adestramento de sujeitos.

A PEDAGOGIA COMO PROCESSO DE MUDANÇA SOCIAL

A educação pautada em princípios de mudança permite a transição de uma sociedade oprimida para uma sociedade equitativa, que garante o direito de todos. O papel da educação consiste no combate de uma concepção ingênua⁹ de pedagogia, passando por sua essencialidade de formação epistemológica e problematizadora, isso quer dizer formação de sujeitos capazes de ação e reflexão. “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato compromissado está em sua capacidade de agir e refletir” (FREIRE, 1979, p. 16). Para obtermos mudança social, o sujeito precisa ter clareza do seu ser e estar no mundo para não cair no relativismo da adaptação. Transformar, criar, recriar, atuar e refletir são, justamente, questões humanas, de homens

⁹ A concepção ingênua se caracteriza pela ampliação e poder de captação e de resposta às sugestões que partem do seu contexto, seus interesses e preocupações se alongam a esferas bem mais amplas que a simples esfera humana vital. Exatamente por ser consciência ingênua tem capacidade de aprimoramento.

e mulheres que acreditam na possibilidade de melhoramento e solidariedade. A ação compromissada, automaticamente, deve ser solidária, verdadeira com o mundo e com os homens e mulheres; deve ser um ato amoroso, com capacidade de sensibilidade e humanização.

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento de realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente (FREIRE, 1979, p. 21).

O sujeito comprometido, reconhecido por sua forma de ser e estar sendo no mundo com os outros, exige constante aperfeiçoamento e superação da visão *a priori*¹⁰ para um olhar crítico. Para que haja criticidade, necessariamente, temos que superar a ingenuidade de um pensamento estático, imóvel e fixo. A descoberta de inovações, que antes passavam despercebidas, abre um leque de instrumentos de emancipação. A participação do sujeito no processo educativo faz com que se torne mentor e cooperante da desalienação. “Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia” (FREIRE E HORTON, 2009, p. 149). Para que a democracia aconteça, temos que estar situados com posições concretas de realidade. Também, destacamos a importância de observar o sujeito num contexto global, no seu quefazer, ação e reflexão, e sua capacidade de abertura à percepção de compromisso verdadeiro. O sujeito, que se encontra num estado alienante, percebe as coisas em sua superficialidade, deixando passar despercebidos o seu conteúdo e autenticidade.

¹⁰ É fundamental para o sujeito fazer a passagem da visão *a priori* (antes da experiência), para visão *a posteriori* (após a experiência), ou seja, do olhar superficial da realidade para uma visão epistemológica refinada.

Para que o sujeito possa refletir sobre a educação, fundamentalmente, tem que fazer uma análise antropológica para entender a natureza do homem e da mulher, com preceitos de sustentabilidade do processo educativo. Vejamos: o homem por natureza é um animal, o que o distingue de outros animais é sua competência intelectual. Por ser capaz de pensar, sentir e agir, compreende-se enquanto sujeito em construção, reconhecendo seu inacabamento ou até mesmo inconclusão, vindo a ter acesso à educação. “Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (FREIRE, 1979, p. 27). A condição do ser humano ser inacabado é o verdadeiro sentido antropológico em Freire. Os sujeitos não vivem numa caixa fechada, estática e pronta, mas se encontram em constante construção. É interessante notarmos que nossa insatisfação encontra-se exatamente naquilo que está conquistado. O ser humano se compreende no devir, estando em constante satisfação/insatisfação/satisfação. Como exemplo, apresentamos a construção de um texto sobre Freire. Existe um processo metodológico e epistemológico investigativo que o sujeito faz até a chegada de uma conclusão de sua pesquisa, que o possibilita a apresentação de sua problematização até a aprovação, este pode ser considerado momento de satisfação. Anos depois, após novas leituras sobre o autor e outros que o complementam, percebe que o texto pode ser mais bem estruturado e aprofundado. Insatisfeito, retoma-o e o qualifica.

Ao concluí-lo, novamente chega ao estágio de satisfação. O ser mais do sujeito é um movimento cíclico constante. Este é o processo natural do sujeito problematizador e crítico, que almeja ser mais, estando amparado e enraizado na e pela educação. Os homens e mulheres, por serem protagonistas do entrelaçamento educativo, são promotores de sua educação, nunca objetos dela. Este é um processo permanente de busca de si mesmo. Não tem como o outro ser mais a partir da minha busca, mas sim de sua própria busca.

Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solidária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com os outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras (FREIRE, 1979, p. 28).

Como no processo pedagógico, a construção epistemológica acontece por meio de troca de experiências, relação próxima e apropriada entre sujeitos. A mudança social é possível pelo trabalho comunitário e constante busca. Nesta edificação conjunta, aparecem conceitos (saber e ignorância, amor e desamor, esperança e desesperança) entendidos como possibilidade de amadurecimento do conhecimento e das relações intersubjetivas. A educação acontece de forma permanente, os sujeitos também se educam constantemente. Apontamos abaixo um exemplo que nos mostra como é importante respeitarmos o conhecimento do outro, tendo presente a diversidade de ensino, aprendizagem e conhecimento:

Um aluno foi a uma região de pescadores para fazer pesquisa e encontrou um pescador que voltava da pesca. O acadêmico perguntou: “Você sabe quem é o presidente do país?” O pescador disse: “Não, não sei”. E o acadêmico: “Você sabe o nome do governador do estado?” O pescador disse: “Infelizmente não”. O acadêmico, então, perdendo a paciência, disse: “Mas pelo menos você sabe o nome do prefeito?” E o pescador disse: “Não, não sei, mas aproveitando essa coisa de perguntar nomes de pessoas, gostaria de perguntar ao senhor: O senhor sabe o nome deste peixe?” O acadêmico disse que não. “Mas este outro aqui o senhor sabe, não é?” O acadêmico, mais uma vez, disse que não. “Mas este terceiro aqui o senhor sabe, não sabe?” e o acadêmico disse: “Não, também não sei”. Então disse o pescador: O senhor vê? Cada um com sua ignorância” (FREIRE E HORTON, 2009, p. 154).

O reconhecimento do saber do outro é fundamental, tanto pescador quanto acadêmico são construtores de conhecimento, ambos se complementam pela sua experiência subjetiva. Seguindo a lógica do estar sendo, partimos do pressuposto que para sabermos sobre algo, inevitavelmente, temos como ponto de partida a ignorância. Para isso, o sujeito encontra-se num processo constante de superação da ignorância e, na descoberta do saber humano, observa um novo saber. A humildade do educador está em “reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade” (FREIRE, 1979, p. 29). A humildade é uma característica central para relação saudável com os outros, com o mundo e pelo mundo. A educação se constitui na autenticidade ontológica da criatividade do educando. A personalidade desinibida abre portas à formação de consciência crítica e permite a transformação da realidade.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 1979, p. 33).

Percebemos a mutabilidade, transição dos sujeitos e sociedade. Neste contexto, somos desafiados a conhecer o passado e refletir sobre o presente, projetando o que seremos no futuro. Temos que analisar criticamente o contexto social que vivemos, superando uma visão simplista da realidade. Para que a mudança aconteça, necessitamos de sujeitos ativos, conhecedores, posicionados e reflexivos, capazes de atuar, criar e recriar o mundo. “Enquanto a estrutura social se renova através da mudança de suas formas, da mudança de suas instituições econômicas, políticas, sociais, culturais, a estabilidade representa a tendência à normatização da estrutura” (FREIRE, 1979, p. 47). Homens e mulheres optam por aderir à mudança que possibilita a humani-

zação, ser mais dos sujeitos e agentes da mudança da estrutura social, afirmando sua opção pela libertação e humanização, ou escolhem a permanência no estado de opressão, que domestica e acomoda. Este processo de educação exige esforço para que os sujeitos, além de estarem na realidade, possam estar com ela, travando constante relação crítica sobre seu ser e estar na sociedade.

O sujeito que tem por objetivo a mudança, em momento algum teme a liberdade ou não se comunica, percebe no outro uma possibilidade concreta de superação do estado passivo, para tornarem-se homens e mulheres convencidos de que são pessoas corajosas e apaixonadas pela transformação da realidade objetiva, sendo denominados de agentes da mudança social. A palavra do agente da mudança precisa de embasamento crítico, teórico e prático, para que sua atuação e comunicação não se tornem ativismo e muito menos palavreado. O trabalho do agente deve ser verdadeiro e humanitário, capaz de compreender que sua atuação não parte ontologicamente do ser-para-si, mas que visa o encontro, o ser-para-outro, e, ao mesmo tempo, que é capaz da transformação de outrem, deixa-se transformar. A mudança, em sua essência, é a transição de percepção de uma realidade corrompida para um olhar crítico e concreto do real.

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaço de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de *dentro* e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma *apropriação* do contexto; uma inserção nele; um não ficar *aderido* a ele; um não estar quase *sob* o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar, e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante. Implica, finalmente, o ímpeto de mudar para ser mais (FREIRE, 1979, p. 60).

A educação acontece no envolvimento do homem e mulher com a sociedade. Sua vocação ontológica de ser mais os eleva à condição de posicionamento crítico, quanto mais refletir sobre sua situação e a conjuntura que está em seu envolvimento, tanto mais comprometido estará com a sociedade e suas transições, assumindo-se como sujeito capaz de mediar e intervir no mundo. Por isso, voltamos a enfatizar a importância de um processo educativo e relacional dialético para a compreensão do contexto da sociedade, para isso, precisamos de profissionais seguros, competentes e generosos. A formação, embasada no respeito, e a relação justa, séria, humilde e generosa possibilitam, tanto ao educador quanto ao educando, autenticidade ética e formativa do espaço pedagógico.

A percepção de Freire, em seus textos, chama atenção para o processo de mudança social, apresentando uma nova base teórica e política, pondo em xeque o que foi construído no período iluminista. Vejamos cinco aspectos visíveis na nova teoria:

- a) A presença de correntes que propõem o fim do sujeito, e, neste sentido, não emergem as novas teorias da subjetividade.
- b) A primazia do aspecto semiótico.
- c) Explicitações pragmáticas geradas numa nova realidade na qual as relações teoria-tecnologia fazem do conhecimento instrumental o conhecimento útil e válido neste final de século, e, neste sentido, a pergunta diz respeito a afirmar por que as coisas são como são, ou seja, quais são suas realidades constitutivas.
- d) Crise do aspecto social e do moral.
- e) Debilita-se a solidariedade como nexos entre o humano (MEJIA, 2010, p. 56-57).

A citação acima nos desafia à reconstrução de uma nova base teórica e política. Este modelo de sociedade e de pessoas necessita ser reconfigurado e remodelado, para não cairmos no relativismo teórico organizacional com espaços educacionais

formadores da desumanização, ao invés da reconstrução de uma práxis que vise à emancipação e à humanização dos sujeitos. A nova proposta educativa, que descentraliza o sujeito e põe a tecnologia no centro, provoca obscurecimento das questões sociais que acabam sendo substituídas pelo mundo virtual, desconstituindo aspectos epistemológicos e de formação crítica, para a reconstrução de uma práxis autêntica e transformadora. A dicotomia existente entre ganhadores e perdedores, imposta pelo mercado do capital, desafia-nos a problematizarmos e reconstruirmos radicalmente uma práxis humanitária e de relação social, que alimente a solidariedade com os *esfarrapados* da sociedade. Diante de uma sociedade pautada na formação de interesses individuais/ter mais, ao invés de coletivos, a educação deve estar comprometida e usar de seus ambientes formativos para a retomada de conceitos e posicionamentos epistemológicos claros, que possibilitem ao sujeito avançar na reconstrução de um projeto emancipador, sabendo que ainda existem pessoas que sofrem exclusão, embora tenham mudado os mecanismos de opressão.

Os espaços educacionais atuais devem mostrar aos educandos que o estudo é algo trabalhoso, mas que é a partir deste momento de dificuldade que surge a transformação, a mudança social. Para Freire “a escola é aquela na qual ao estudar, eu também tenho o prazer de brincar. Eu aprendi como ter disciplina intelectual. Olha, ser disciplinado, democraticamente, é algo que faz parte da vida. É vital, para mim, ter alguma disciplina intelectual a fim de obter conhecimento, a fim de saber mais” (FREIRE E HORTON, 2009, p. 170). Fica difícil querer ensinar a refletir só refletindo, precisamos de um contato indireto/direto com o outro e com o mundo, abrindo novos caminhos e experiências ao pensar crítico.

A reorganização pedagógica, que acontece pela transição histórica, induz o sujeito, inserido no espaço educacional, à percepção de nuances propostas pelo capital, não se deixando

desvirtuar pelas propostas mercantis. A proposta de Freire está embasada diretamente à pedagogia, que expressa potencial no processo de uma teoria crítica e, nesta percepção, encontra essencialmente o sentido da prática de educar. Educador e educando devem pensar em uma sociedade capaz de fazer a diferença, de ser diferente. A escola tem capacidade de propor aos sujeitos que transitam por ela a passagem da relação produtivista, ou de competição, para a de solidariedade e companheirismo. *A priori*, teríamos uma educação diferente, pautada numa epistemologia de relações sociais solidárias e não em princípios de conhecimento competitivo.

Na perspectiva de intensificação de relações sociais solidárias e de trabalho compartilhado, em Passo Fundo, a Associação das Entidades do Projeto Transformação – Projeto Transformação¹¹, com o intuito e objetivo de cuidar da vida, natureza e pessoas, desenvolve oficinas lúdicas de percussão, capoeira, dança, inclusão digital e reforço escolar a crianças e adolescentes em área de vulnerabilidade social, visando o aprimoramento e o

¹¹ Entidade que busca articular a necessidade do cuidado busca articular a necessidade do cuidado da vida humana e ambiental, educar para a convivência sadia do ser humano com a natureza, construir alternativas contra a exploração do meio ambiente, diminuindo o impacto e ajudar na sobrevivência de famílias a partir da geração de trabalho e renda. Desde 2007, um conjunto de entidades (Associação dos Missionários da Sagrada Família – ASAFA, Associação Maria Auxiliadora – AMA, Congregação de Nossa Senhora – NotreDame, Congregação Missionária Redentorista – IMD e Cáritas Arquidiocesana de Passo Fundo) através do Projeto Transformação, trabalha na área da defesa do meio ambiente e reciclagem, através de quatro programas de atuação (Educação Socioambiental, Associativismo e Cooperativismo, Crianças e Adolescentes e Construção de Políticas Públicas). O Projeto Transformação presta assessoramento à Cooperativa de Trabalho dos Recicladores do Parque Bela Vista (RECIBELA), Cooperativa Amigos do Meio Ambiente (COAMA), Cooperativa de Trabalho dos Recicladores da Santa Marta (COOTRAEMPO) e Associação de recicladores Esperança da Vitória (AREVI), atendendo aproximadamente a 50 catadores. Além disso, presta Serviço de Proteção Social Básica e de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, através do Projeto Transformação em Arte, para 60 crianças e adolescentes e 25 adolescentes no Projeto Sementes do Jardim (compreendendo que as sementes plantadas hoje, serão fruto amanhã). Segue link de acesso ao website: <http://transformacao.eco.br/>

melhoramento comportamental, relacional e a construção humana coletiva e solidária. As oficinas ocorrem em turno inverso ao escolar, potencializando ações de construção de emancipação, autonomia e cidadania. Este processo de educação informal refletiu em rendimento e crescimento pessoal. Na escola que as crianças e adolescentes estudam, a direção pontuou um positivo diferencial nos envolvidos no Projeto Transformação em Arte. Além disso, abriram-se horizontes para inserção dos adolescentes no mercado de trabalho, atenção ao cuidado dos espaços comuns, convivência sadia e respeitosa entre os participantes.

Os impactos são visíveis no comportamento de cada criança e adolescente atendido. Em especial, percebemos que a comunidade de Passo Fundo assumiu a proposta com afinco, acreditando e investindo no trabalho junto à Vila Popular. À medida que percebem o reflexo das ações, acabam se envolvendo no processo. Neste exemplo, percebemos e compreendemos a importância do trabalho social para a educação, ambos se complementam.

Neste sentido, com os catadores, iniciou-se um processo de ensino a escrita e leitura, visando o crescimento e aperfeiçoamento dos cooperativados e da cooperativa, promovendo a inclusão social. De imediato tivemos retornos positivos, os cooperados e educadores se sentiram desafiados. As atividades acontecem toda a quinta-feira na cooperativa, os cooperados param as atividades por duas horas para participarem das aulas. Um dos aspectos fundamentais para o acerto está na dinâmica metodológica¹² utilizada para o ensino e aprendizagem, que tem envolvido e incentivado a participação sem evasão. Com isso,

¹² Entendemos que a metodologia é central no processo de ensino e aprendizagem de adultos. Quando pensada a proposta e apresentada aos catadores, a primeira pergunta feita foi: como vão nos ensinar? Da mesma forma que ensinam na escola? Se for assim, nós não queremos. Fica a questão: qual foi a experiência de ensino e aprendizagem destas pessoas? A sala de aula não se caracteriza pela capacidade de inclusão social, diálogo e construção de conhecimento coletivo? São provocações a serem refletidas e avaliadas no contexto atual com nossos educando, percebendo se está concepção permanece ou foi superada.

queremos dizer que todo o processo formativo, quando bem pensado e bem articulado, é oportuno e vale a pena. Mais do que nunca, precisamos dar acesso a políticas de ações afirmativas, com experiências exitosas como estas.

A sociedade, dentro de sua especificidade e dinamicidade, é uma permanente produtora de homens e mulheres, sujeitos da democracia, “nossa tarefa é tentar descobrir meios de ajudar as pessoas a tomarem suas vidas em suas próprias mãos” (FREIRE E HORTON, 2009, p. 175). Nesta transição constante, a atuação crítica implica um posicionamento, apropriação e inserção crescente na representação objetiva do real. Com a participação massiva dos sujeitos no processo de democratização, a escola passa a ser reinventada a partir das necessidades de transformação social, instituindo uma nova identidade à ação pedagógica.

A educação, entendida como uma forma específica de práxis, exige opção e compromissos claros, em função dos quais orienta sua reflexão. A opção por uma práxis educativa libertadora, fundamentada na teoria pedagógica de Freire, implica a formação permanente como condição necessária para que se radicalize a gestão democrática na escola, em seus três aspectos fundamentais: democratização das relações de participação e decisão; democratização do conhecimento como instrumento de *humanização* e democratização do acesso a direitos sociais (FREITAS, 2004, p. 148).

Coerente com o posicionamento freireano, para a educação problematizadora, o ato de conhecimento e aproximação crítica da realidade acontece pela conscientização. Por meio da conscientização, o sujeito consegue analisar criticamente a realidade, sendo uma condição fundamental para o comprometimento humano frente à história e à sociedade. Homem e mulher precisam conhecer a realidade para comprometerem-se, este processo faz parte da práxis. Nesta atitude crítica, proposta

pela conscientização, os sujeitos são seres que atuam e estão em constante busca pela libertação, esforçando-se à humanização.

Neste sentido, a escola, como espaço de construção democrática, precisa estar em constante ressignificação metodológica, desafiando o educador para uma postura crítica e comprometida, diante da construção coletiva do educando. A presença do educador não pode passar despercebida pelo educando, pela sociedade e pela escola, pois, deve revelar sua capacidade de análise, comparação, decisão, avaliação e opção. Sendo um profissional ético, praticante da justiça e que não falha com a verdade, “uma das virtudes que temos que criar em nós mesmos como educadores progressistas é a virtude da humildade [...] nossa tarefa é tentar descobrir meios de ajudar as pessoas a tomarem suas vidas em suas próprias mãos” (FREIRE E HORTON, 2009, p. 188). A humildade, como os demais atributos, é fundamental e garante a intervenção dos sujeitos no e com o mundo, tendo a educação como mediadora.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p. 103).

A pedagogia freireana tende a objetivar o ser humano à práxis e à transformação da educação, para a viabilidade da liberdade. Exatamente, por pensar num processo transformador, é que Freire nos chama a atenção para que este seja um trabalho compartilhado, solidário, envolvente, mediado pelo diálogo,

conscientização e interação. Esta é a vocação dos sujeitos. Uma sociedade que busca liberdade e dignidade para seus interlocutores começa com a educação. Diante da realidade que vem se apresentando, “o que temos que fazer é repor o ser humano que atua, que odeia, que cria e recria, que sabe e que ignora, que se afirma e que nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro, das nossas preocupações” (FREIRE, 1993, p. 15). Enquanto há vida, devemos lutar para que seja digna e livre. Somos seres humanos propulsores de liberdade, dotados de direitos e deveres, do contrário estaríamos criando situações de ser menos.

A existência, por ser humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, ao exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 78).

Pelo diálogo, os sujeitos interagem, pronunciam a própria palavra e passam a realizar sua vocação de ser autêntico, agente de sua ação. Aqui se apresenta um detalhe fundamental, pois não tem como haver diálogo, sem relação com outrem, “o diálogo só acontece efetivamente quando o indivíduo for capaz de colocar-se no lugar do outro e de interagir com ele a fim de humanizá-lo” (MÜHL E MAINARDI, 2014, p. 29). A objetividade do diálogo propicia a construção de uma sociedade mais justa e menos discriminatória. Na educação, educador precisam estar preparados para que sua forma de construção de conhecimento não seja projeção, mas ação flexível e enriquecedora de sua concepção e do educando. O diálogo não pode ser instrumento de domínio, monopólio, competição, imposição e controle do outro. O diálogo é entendido na propositura ética e epistemológica interativa, ou seja, há um estreitamento no que se pensa, diz e

age. Somente humanizaremos o mundo se estivermos abertos ao diálogo libertador que humaniza.

A objetividade do conhecimento tem, como instrumento norteador, a estreiteza e relação direta entre pensamento, palavra e ação. “A tese central de Freire é que todo o conhecimento deve ser colocado prioritariamente a serviço da comunidade e contribuir para a superação das situações de opressão ali vivenciadas” (MÜHL; MAINARDI, 2014, p. 32). O trabalho, pesquisa e leitura crítica do mundo têm pretensão de desestabilizar o sistema dominante que explora, monopoliza e controla os sujeitos. Todo ato epistemológico tem ascendência e se destina à sociedade, portanto, deve estar a serviço de, ou seja, angariar benefícios que qualifiquem e dignifiquem a vida dos sujeitos. Educador precisam ter clareza e cuidado, para que o saber não seja posse, sem possibilidade de crítica, algo inquestionável, mas uma forma de promoção do educador e do educando, para que aconteça a efetiva libertação.

Freire afirma:

me parece impossível que, após a leitura da *Pedagogia do oprimido*, empresários e trabalhadores, rurais ou urbanos, chegassem à conclusão, os primeiros, de que eram operários, os segundos, empresários. E isto, porque a vaguidade do conceito de oprimido os tivesse deixado de tal maneira confusos e indecisos que os empresários hesitassem em torno de se deveriam ou não continuar a usufruir a *mais-valia* e os trabalhadores em torno de seu direito à greve, como instrumento fundamental à defesa de seus interesses (1992, p. 89).

A luta de classe é o caminho originário para que haja a emancipação do oprimido. Lógico que este não é o único, mas permanece a florado. Para que a liberdade aconteça, a iniciativa tem que partir da ação do oprimido, até mesmo por que o opressor não consegue gerar alteridade, sendo o mantenedor da condição desumana do oprimido e, ao mesmo tempo, tronando-

-se desumano. Por isso, a escola precisa ser um lugar que proporcione abertura para o diálogo, a dúvida, os questionamentos e a discussão, de modo que os saberes sejam compartilhados. Independente do fato de a escola ser pública ou privada, as ações devem e precisam ser voltadas à mudança social.

É interessante observar que a *Pedagogia do oprimido* nos chama atenção para um aspecto essencial no contexto atual, que é a divisão dos sujeitos para que a opressão, dominação e situação social mantenham-se da forma que está. “Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder” (FREIRE, 1987, p. 138). Na pressão do capital para ininterrupção do poder, podemos apresentar a dicotomia de conceitos dos principais princípios, apresentados por Freire, em contraposição ao modelo educacional hoje predominante. Enquanto propomos aos sujeitos mecanismos de humanização através da contextualização, conscientização, criação cultural, ética, solidária, diálogo, processos coletivos e libertação. Na lógica inversa, o mercado, por sua vez, intensifica incansavelmente os processos de competição, importação cultural, mediação, ética capitalista, processos individuais e adaptação. Nessa perspectiva, a consciência limitadora, a burocratização, o imediatismo, a superficialidade do saber e a desconsideração da experiência e da cultura popular provocam a continuidade do monopólio e hegemonia. Percebemos, atualmente, a fragilização das relações e o contato entre as pessoas. Isso acarretou, visivelmente, num consumo exacerbado, na degradação ambiental e na inserção da tecnologia sem limites, gerando divisão e irreflexão dos sujeitos, além disso, uma escala axiológica individualista e antropocêntrica, pautada na dominação.

Para que a mudança social aconteça de forma efetiva e continuada, temos que retomar as ações coletivas, a união, a luta e a organização das classes populares. Esta comunhão provoca a práxis reconstrutiva que encaminha para a ação dialógica e

libertadora. O conhecimento deve estar disposto a serviço da comunidade e imbuído de ações que visem à superação da opressão, considerando que a base do conhecimento está na relação social, por isso, destina-se a ela. O desejo epistemológico, ético, político e pedagógico encontra-se na condição de construir a liberdade, realizada na e a partir da história dos sujeitos, desse modo, a pedagogia humanizadora, formadora de consciência crítica, promove a transformação da sociedade. Lutar por uma educação emancipadora é imprescindível no pensar e agir dos espaços educativos, e entre educadores e educandos. A busca incessante pela criação e recriação do conhecimento crítico deve ser um ato constante da educação, visando ao encaminhamento do homem e da mulher ao ser mais com o outro, permitindo, dessa maneira, a construção do conhecimento democrático e a formação solidária que atentam à transformação humana e da sociedade.

REFERÊNCIAS

BENINCÁ, Elli; WESCHENFELDER, Lorita Maria. As crises da sociedade emergente. In: MÜHL, Eldon Henrique (Org.). *Educação, práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010, p. 265-278.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar – ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORTEZE, Miguelangelo; CORTEZE, Eunice Dalcin. Educação e tecnologia no início do século 21. In: LUFT, Hedi Maria; FALKEMBACH, Elza Maria F; CASAES, Juliana Borba (Org.). *Freire na agenda da educação: conhecimento, diálogo, esperança*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, p. 155-166.

EDITORA POSITIVA. *Sistema de ensino - Quando a escola cresce, o futuro é cada vez mais positivo*. Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/>

sistema-positivo-de-ensino.html. Acesso em: 31 de maio de 2015.

FINK, Márcia. Desafios da escola para a educação no ciberespaço. In: ROSMANN, Márcia Adriana; BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; Fácenda, Luisa Cadorim (Orgs.). *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e leituras de Paulo Freire*. Passo Fundo: Méritos, 2014, p. 269-283.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____; BETTO, Frei. *Essa escola Chamada Vida*. São Paulo: Ática, 1985.

_____; NOGUEIRA, Adriano. *Construção da liberdade*. São Paulo: Loyola, 1979.

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

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, Carlos Alberto; GUTIÉRREZ, Francisco; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; GARCIA, Walter Esteves (Org.). *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Paulo Freire, 2008, p. 91-107.

MEJÍA, Marco Raúl. Paulo Freire na mudança de século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora. In:

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; MÄDCHE, Flávia C.; KEIL, Ivete Manetzeder; GAIGER, Luiz Inácio (Org.). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 53-65.

MYLES, Horton e FREIRE, Paulo. *O caminho se faz caminhando: sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MÜHL, Eldon Henrique. MAINARDI, Elisa. Pedagogia do oprimido na atualidade: opressão e libertação na sociedade pós-moderna. In: ROSMANN, Márcia Adriana; BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; Facenda, Luisa Cadorim (Org.). *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e leituras de Paulo Freire*. Passo Fundo: Méritos, 2014, p. 23-41.

SANTOS, Carlos. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CAPÍTULO XII

POR UMA CRÍTICA CONTEMPORÂNEA DA QUESTÃO AMBIENTAL: OS SABERES DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE ORIXIMINÁ / PA

Jacqueline R. Carrilho Eichenberger
Vilmar Alves Pereira

PRIMEIRAS REFLEXÕES... POR UMA (OUTRA) INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE

A educação de jovens e adultos é um campo de experiências, práticas e reflexões que inevitavelmente rompe os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando ao desenvolvimento comunitário, a formação política e a um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar.

Além disso, mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático. Trata-se, de fato, de um campo pedagógico fronteiriço, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica. Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos

pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada parte integrante da história da educação em nosso país, onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento. Observa-se que, a partir de uma concepção ampla e sistêmica da problemática educacional brasileira, as práticas de educação de jovens e adultos, assim como a reflexão pedagógica em torno delas, foram traçando uma história particular, que encerra mais que a sucessão de iniciativas pontuais e provisórias, em torno das quais não se gera nenhum acúmulo.

A educação de jovens e adultos no Brasil consolidou-se com a influência das ideias do Educador Paulo Freire com intrínseca relação com a educação popular. A proposta de EJA, em um processo de educação formal/não formal, vinculada ao projeto Filhos do Rio e inspirada pela educação popular partiu da abordagem sobre a valorização dos saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes. Comprometida com um olhar crítico, a proposta de ação/interferência desenvolvida deve considerar que tal ação deve facilitar o desenvolvimento da comunidade como um todo, onde os atores encontram-se inseridos.

O Projeto Povos do Rio¹ deverá nos remeter a algumas lembranças de um passado secular, porém ainda profundamente vivo na memória desses remanescentes de quilombos. Trata-se de uma história iniciada em meados de 1800, quando afrodescendentes ocuparam a região do rio Trombetas em busca de proteção e abrigo. Aqui, segundo relatos, negros africanos compartilharam o rio, a floresta e todo o alimento oriundo dela com os índios previamente estabelecidos. Enfrentaram as fortes

¹ Projeto Povos do Rio – Mapeamento de Ocupantes da Reserva Biológica do Rio Trombetas/ICMBIO/MMA/MACACOPREGO.

chuvas, as corredeiras, o sol intenso, animais selvagens e diversas doenças como a malária, a febre amarela e outras.

Porém, os negros *fugitivos* não desistiram, pois tal condição significava para eles a liberdade de seu povo. Após e mesmo antes do ano de 1888, quando da assinatura da lei que libertava da escravidão o homem negro no Brasil, iniciou-se um movimento de coragem e também de luta, pois, tudo estava apenas começando para esses afrodescendentes que ainda teriam um grande desafio pela frente: enfrentar o preconceito que perduraria por anos a fio junto à sociedade escravista. Aproximadamente, cem anos depois, já completamente adaptados, os negros da região do Rio Trombetas fundaram a Associação dos Remanescentes de Quilombo Moradores de Oriximiná (ARQMO). De lá para cá, a entidade vem desenvolvendo ações que buscam, entre outras, a titulação de seu território já que possuem uma cultura própria com base extrativista tradicional e de sobrevivência.

Entender a importância desses grupos negros que habitam as margens do Rio Trombetas/PA, distribuídos no interior de lagos e igarapés, ligados a *furos* e *Paranans* (característica local desse sistema hidrográfico), remete, sem dúvida, a uma abordagem sobre os antecedentes e a tradição de ocupação por eles desenvolvida, por meio de uma vasta revisão bibliográfica sobre suas formas de integração e manejo (no qual se encontram estruturados) em um complexo sistema de organização social em torno de práticas econômicas e culturais que lhes são particulares. Tais características (únicas), levam-nos a reconhecerem-se como “Filhos do Rio”, cujos antepassados encontraram no Rio Trombetas condições naturais favoráveis a uma existência livre em oposição à situação de escravidão na qual se encontravam.

Fugiram de Óbidos, Alenquer e Santarém. E tal resistência que durou longos anos explica a originalidade do mundo social que os mesmos construíram nessa região. Segundo historiadores, os quilombos localizados ao longo do rio Trombetas/PA representam o maior espaço físico conquistado e controlado

por “escravos fugitivos”, homens livres, pobres e por índios destribilizados no estado do Grão Pará e posteriormente na província². Atualmente, os negros localizados ao longo do rio Trombetas assumem a identidade política de remanescentes de quilombos autenticada pela presença de mais de três gerações em quase dois séculos neste território. A condição de etnia, conforme ACEVEDO & CASTRO (1998) é traduzida pelo reconhecimento de uma origem comum e de formas de coesão, marcas da singularidade dessa ocupação³. Em constante construção e tradição, a memória social oscila entre o hoje e o ontem e se mantêm viva a cada dia por força de sua luta, resistência, liberdade, territorialidade e etnia.

Sobre a escravidão, a maioria prefere não falar sobre o assunto, porém é a partir de sua denominação como mocambeiros (termo utilizado no século XIX por governadores e corpos de policiamento para identificar o agrupamento de escravos fugitivos, impregnado de conotações negativas) que suas vidas passam a fazer sentido. Mocambeiros ou mocambistas eram tidos como criminosos desertores e preguiçosos pela sociedade escravista e infelizmente, após séculos de história contada, muitos ainda insistem nessas conotações. O processo de titulação de Terras quilombolas só recentemente foi regulamentado pelo Decreto Federal nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. As terras de quilombo têm sido regularizadas através de títulos coletivos outorgados em nome da associação de comunidades. A ocupação da terra se dá por meio do sistema de uso comum – base física comum, essencial e inalienável, incluindo laços de solidariedade e ajuda mútua. O indivíduo e sua família não são considerados

² ACEVEDO, Rosa. *Negros do Trombetas: guardiões de matas e rios*/ Rosa Acevedo, Edna Castro. 2. ed. Belém: Cejup/UFPA/NAEA, 1998. Bibliografia fundamental para conhecimento sobre as especificidades destes povos.

³ Idem. Pág. 28.

donos da terra, seu direito à propriedade limita-se apenas ao resultado do trabalho por eles apreendido⁴.

Os quilombos possuem, portanto, uma interpretação jurídica. Ao apoderar-se do potencial da floresta e das águas, esses “Povos do Rio” construíram, dia após dia, para suas raízes étnicas associadas à noção de território. Para eles, viver, apropriar-se e transformar a natureza encerra atos criadores de existência material e social⁵. As formas sociais percebidas sintetizam dados materiais (rio, peixe, barco, árvore) e abstratos como os projetados por imagens místicas, sensibilidade, desejos e afetos em espaço contínuo, não fragmentado. Outras formas de apreensão do ambiente onde vivem são para esses remanescentes estranhas à sua realidade construída, caracterizando-se como rupturas em seus significados, reais ou imaginários. A noção de território como poderemos ver é um resumo da utilização e apropriação desse mundo – práticas desenvolvidas dia a dia na busca de estratégias de vida e de trabalho –, assim como o manejo dos recursos naturais por meio de *técnicas rudimentares* desenvolvidas por seus antepassados os sustenta ao longo de gerações em uma extensão de terra *não calculada* até hoje, além de ser responsável pela construção da representação de seu território.

Desde os mocambos (termo utilizado desde o século XIX até os dias atuais com a significação *comunidades tradicionais*), o caminho percorrido pelos povos negros dessa região esteve relacionado à conquista de justiça e igualdade de direitos: o direito sobre a terra historicamente conquistada; o direito sobre a sua especificidade negra, raiz profunda de sua cultura; o direito de reproduzir seu modo de vida agrícola e extrativo sobre as bases de

⁴ Projeto Manejo dos Territórios Quilombolas – Zoneamento Agro-ecológico nas terras quilombolas de Trombetas e Erepecuru. ARQMO/CP-I/EMBRAPA. São Paulo: 2000. Esse projeto demonstra a organização cooperativa desenvolvida por eles no manejo da castanha do Pará.

⁵ Idem. Pág. 29

territorialidade concedida com manejo ecológico, traduzido pela preservação, atestado nos duzentos anos de existência no lugar⁶.

UMA VIAGEM NO TEMPO - DA PRÁTICA DE RESISTÊNCIA À FORMAÇÃO DE QUILOMBOS

A revolta diante da condição do regime escravista da época promoveu as diversas fugas de escravos, às vezes de forma individual ora de forma coletiva, ainda no início do século XIX, conforme os diversos registros encontrados nas diferentes bibliografias pesquisadas. Observou-se que o processo de fuga (relacionado à prática de resistência) geralmente ocorria em épocas de festas e no período de cheias, compreendido entre os meses de dezembro a maio. Nessa região, esse período coincide com o inverno e com a temporada da castanha⁷:

ocazião em que eles cruzão os districtos desta villa, consta que elles fazem esses descimentos por ser o tempo mais oportuno pella facilidade, que dá as enchentes dos rios para se proverem de pólvora, armas e do mais que lhes é necessário. É nesta época justamente que se multiplicão as fugas de nossos escravos por observações que se tem feito, se tem conhecido que elles tem proteção estabelecida dentro desta villa (FUNES, 19958).

Observa-se pelos registros que encontrar os irmãos, assim como um lugar que propiciasse alimento e proteção eram ob-

⁶ FUNES, Eurípedes. “Nasci nas matas, nunca tive senhor: história e memória dos mocambos do Baixo Amazonas”, Departamento de História da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Dissertação de doutorado. Interessante reflexão já que aborda a questão da emancipação.

⁷ Idem. Pág. 4.

⁸ Conforme o Ofício do Subdelegado de Polícia de Óbidos, João Antônio Nunes, em 15 de janeiro de 1854. FUNES, 1995. Pág. 4. Devido à prosperidade da borracha, foram levantados diferentes documentos pelos pesquisadores do tema.

jetivos dos escravos foragidos que buscavam o Trombetas⁹. O processo de fuga se iniciou com a subida de escravos fugitivos às cachoeiras ou isolando-se em lagos menos transitáveis. Lá formavam os quilombos ou mocambos. As fugas de escravos para os quilombos, pelo que se observa, passaram a se tornar a forma mais expressiva de rebeldia e contestação frente à sociedade escravista. A partir daí, a criação de um mundo livre, independente, livre de licenças e de permissões, à custa de um *exílio*, um isolamento assegurado por longos deslocamentos, rio acima, que os afastariam das ameaças e das perseguições. Os senhores passaram a elaborar medidas de controle, perseguição e prevenção de novas fugas. Podemos citar os atos e resoluções aprovados pelas Câmaras prescrevendo a organização de milícias, como também a série de normas e punições ditadas para os não negros e homens livres que passavam a relacionar-se com os chamados mocambeiros. Nesta ocasião, entra em cena, a figura dos regatões – pequenos comerciantes que passaram a subir o rio para a prática de trocas de mercadorias junto aos foragidos –, que também passam a ser coagidos. O objetivo principal de tais medidas foi o de coibir a ameaça que o comportamento revolucionário dos negros representava para a o sistema escravista que insistia em se impor.

⁹ Seguindo a mesma fonte bibliográfica, o editorial do Baixo Amazonas, do dia 8 de janeiro de 1876, afirmava ser “aflitivo e verdadeiramente ameaçador em que vemos o direito de propriedade neste município, relativamente aos escravos, que em grande leva abandonaram os seus senhores, para se refugiarem nos soberbos quilombos [...]. Todos os dias registra-se uma muitas fugas de escravos, e de vez em quando uma leva de dez, doze, vinte e até trinta escravos. Todos os anos se repetem estas cenas e não vemos remédio para isso, ou meio para que possa impedir, sem que a ação da autoridade se pronuncie. Se continuar a fuga de escravos em tão larga escala e com tanto desembaraço em pouco tempo os rios Trombetas e Curuá, terão concentrado em si todo o pessoal escravo do Amazonas e lugares adjacentes”.

O fato discutido por diversos historiadores ao longo dos séculos refere-se que a existência desses quilombos, por tanto tempo, demandava a existência de uma estrutura de poder e liderança apta a sustentar a unidade, coordenar as ações de resistência e garantir a reprodução dessas sociedades. Segundo ACEVEDO & CASTRO (1998), a dinâmica interna de fortalecimento desses grupamentos estava condicionada à capacidade de reprodução. Porém, através das relações de espaço, cria-se uma unidade onde o quilombo representa a condição e existência do escravo aquilombado. O espaço físico, somente define-se como tal por essa presença¹⁰.

O movimento quilombola no rio Trombetas significou a construção de estratégias para uma existência social estável, com princípios econômicos, social e político. Tal existência social lhes permitiu o enfrentamento como coletividade diferente e até necessária para a sociedade escravista, já que esses negros em seguida passam a se relacionar comercialmente com Óbidos onde os quilombos passaram a registrar índices significativos na economia regional. Nesse caminhar construíram sua identidade étnica definida e continuamente recriada, baseada em um conjunto de práticas, de padrões regulares de comportamento transmitidos na socialização de concepções, de valores éticos e de princípios comuns, constituindo-se como elemento unificador e articulador¹¹.

A bagagem cultural e simbólica dessas comunidades negras, como visto em diferentes registros, é atribuída a esse ir e vir, a essa contínua movimentação nas cachoeiras, impedidos pela ne-

¹⁰ ACEVEDO, Rosa. *Negros do Trombetas: guardiões de matas e rios* / Rosa Acevedo, Edna Castro. 2. ed. Belém: Cejup/UFPA/NAEA, 1998. Rosa apresentará tais questões com abordagem antropológica da sobre a estrutura cognocente e social.

¹¹ Idem. Pág. 81.

cessidade de fuga. Tal período é caracterizado por um período de gestação social. Observam-se, durante as pesquisas sobre domínio territorial no Trombetas, em bibliografia disponível, que poucos negros são identificados nos documentos legais como registros de posses, títulos de propriedades, escrituras de arrendamento. Os usuários e moradores negros do Alto e Médio Trombetas passaram a figurar nos livros cartoriais somente como uma referência quase invisível. A caracterização “Terras de pretos” permitia, às vezes, que os mesmos saíssem do anonimato, somente referindo-se a limites de terras transacionadas. Observa-se que a razão desse povo negro não se relacionava pelo título de propriedade privada e sim por relações de trabalho coletivo.

Dessa forma ignoravam o direito burguês e as cláusulas do ponto de vista fundiário (ACEVEDO; CASTRO, 1990)¹². Os negros do Trombetas permanecem até hoje sob um sistema que privilegia o desenvolvimento comum de atividades (moradia e sobrevivência) sobre um território contínuo adequado a coleta, roças e quintais. No início do século XX, ainda segundo o mesmo estudo, Raimundo da Costa Lima, conhecido como Coronel Costa Lima, ampliou seu domínio de terras na boca do Lago Jacaré. Como constam, seus herdeiros negociaram essas terras em 1980 com a empresa Rio Xingu S/A, cujo proprietário era o húngaro Kalman Somody, responsável futuramente pela expulsão de muitos negros daquela região.

O historiador Vicente Salles, segundo ACEVEDO & CASTRO (1998)¹³, escreve os primeiros artigos denunciando a problemática, mais uma vez, enfrentada pelos negros em relação ao contraditório processo de titulação de terras que ameaçava sua existência no território. Segundo o historiador:

¹² Em ACEVEDO, Rosa Elisabeth. Estudos de comunidades negras no município de Oriximiná. Universidade Federal do Pará. Núcleo de Estudos Amazônicos. Belém/PA. 1990.

¹³ ACEVEDO, Rosa. *Negros do Trombetas: guardiões de matas e rios*/ Rosa Acevedo, Edna Castro. 2. ed. Belém: Cejup/UFPA/NAEA, 1998.

enquanto os negros lavraram a terra, para nutrir a economia de Óbidos, do Estado, do País [...] alguém que não traças e cupins lavravam termos em cartórios. E a posse é garantida pelos papéis. Não pelo trabalho. Esses papéis sustentam a voracidade das traças e do cupim (ACEVEDO; CASTRO, 1998)¹⁴.

Do ponto de vista demográfico, os negros do Trombetas demonstraram que, conforme o IBGE em 1950, manteve sua importância absoluta e regular no conjunto da população dessa região, demonstrando condição de constância e de habilidade de reprodução, sob as bases de sua identidade étnica e domínio territorial. Do ponto de vista cultural, essas comunidades integram-se em uma teia de relações construídas ao longo de sua história e intensa bagagem simbólica, agregada à memória dos mocambos garantindo seu direito de permanecer nas terras conquistadas em tempo presente, junto aos novos desafios que ainda enfrentam. Do ponto de vista político, essas comunidades espaldam em sua história, organizando-se em associação de luta de direitos na demarcação definitiva de seu território, legitimada pela Constituição Federal.

Conforme os estudos encontrados, a propriedade privada aparece como um valor do branco, ausente ao pensamento negro quilombola – este com base na sobrevivência e reprodução, manteve uma hierarquia de equidade tendo como elo de integração valores básicos de cooperação e reciprocidade. Núcleos familiares negros mantêm uma profunda relação de união como chave de subsistência, enquanto o grupo valoriza a terra como único meio de vida.

Nós não reconhecemos este lugar como de uns, mas de todos...
Ele nem se preocupa em fincar um lugar para ele, né. Então quando a coisa tá ruim naquele lugar ele vai para outro lugar [...]

¹⁴ Idem. Pág. 138.

então ele passa as épocas em que a comida vai estar mais fácil [...] então ele não tem esse negócio de dizer isso aqui é meu¹⁵.

Observa-se a dificuldade de se entender os limites do território de uso comum que de forma interrompida interagem comunidades em uma mesma área.

Segundo Acevedo e Castro (1998) 16, das intervenções recentes nessa região, destaca-se pela importância do impacto gerado (e do qual inevitavelmente muitos outros decorrem) a presença de um violento processo de usurpação das terras de uso comum dos negros, por conta da chegada de comerciantes, empresas, órgãos públicos e, conseqüentemente, o acirramento da competição pelos recursos a partir da segunda metade do século XX. O encontro realiza-se entre duas ordens, duas racionalidades – empresarial e agro-extrativa com concepções sobre usos e propriedade da terra, e de seus recursos – bastante contraditória. Segundo as historiadoras: não são mais os antigos comerciantes e patrões que se utilizam do prestígio pessoal, do paternalismo e do trânsito político para apropriarem-se dos castanhais, com títulos definitivos ou de arrendamento.

POR UMA CRÍTICA CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Na busca de uma crítica contemporânea para a educação ambiental, a ecologia política nos traz interessantes pontos para reflexão e ainda a possibilidade de reflexão sobre a própria reflexão, ou seja, a possibilidade de rever o pensamento que move a cultura humana nos últimos séculos e que conduz a humanidade por toda a modernidade e nos constituiu até desembocar em uma espécie de beco sem saída no que trata das questões ambientais.

¹⁵ Depoimento datado de 1990 em: ACEVEDO & CASTRO (1998)

¹⁶ ACEVEDO, Rosa. *Negros do Trombetas: Guardiões de Matas e Rios*/ Rosa Acevedo, Edna Castro. 2. ed. Belém: Cejup/UFGPA/NAEA, 1998.

Se atualmente vivemos uma crise civilizatória, surge diante do pensamento contemporâneo a necessidade de reflexão sobre esse fenômeno chamado Modernidade, que orchestra a ascensão capitalista, científica e tecnológica, ou até mesmo sobre uma suposta/necessária pós-modernidade. Tratamos modernidade como uma característica daquilo que é *moderno*, que transcende o obscurantismo, quem sabe, um espírito crítico, ideias de progresso de renovação, liberdade, ciência e cultura.

Se, por um lado, filósofos como Lyotard¹⁷ introduzem a ideia da necessidade de uma condição pós-moderna, de superação da modernidade, onde a emancipação deve ser alcançada por meio dos sentimentos, da arte e da criação; por outro, filósofos como Habermas¹⁸ insistem em um projeto de modernidade inacabado que precisa ser levado adiante, cuja emancipação do homem da ideologia e da dominação político-econômica só será possível por meio da valorização da razão crítica e da filosofia da linguagem. De qualquer forma, muita gente argumenta que já estamos no limiar de uma nova era e que este está nos levando para além da própria modernidade.

Vivemos hoje na *sociedade da informação*, ou em uma *sociedade de consumo*? Para Giddens (1991, p. 9), de fato, parece que nos deslocamos para um sistema relacionado mais centralmente com a informação. Além disso, o autor explica que tais controvérsias enfocam amplamente questões de filosofia e epistemologia.

Estamos alcançando um período em que as conseqüências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes. Além da modernidade, devo argumentar, podemos perceber os contornos de uma ordem nova e diferente,

¹⁷ Lyotard, Jean-François (1924). No livro *L'économie Libidinale* (1975) vincula a economia política ao desejo.

¹⁸ Habermas, Jurgen (1929), filósofo alemão pertencente à segunda geração da escola de Frankfurt, em sua Teoria da Ação Comunicativa busca tematizar as condições do uso de uma linguagem livre de distorções como fundamento de uma nova racionalidade.

que é *pós-moderna*; mas isto é bem diferente do que é atualmente chamado por muitos de *pós-modernidade* GIDDENS (1991 p. 52).

O autor seguirá seu raciocínio com base em sua compreensão fenomenológica da modernidade, sem deixar ainda de lançar uma profunda crítica ao pensamento dominante, principalmente junto aos estudos da vida social moderna Giddens (1991) questiona as instituições modernas capitalistas e industriais na modernidade. *O capitalismo pode ser compreendido como um sistema de produção de mercadorias, centrado sobre a relação entre a propriedade privada do capital e do trabalho assalariado em relação com um sistema de classes que depende do ciclo produtivo – produtores e consumidores. Podemos dizer que o industrialismo encontra-se relacionado à utilização de energia material na produção de bens, e na utilização das máquinas – artefato movido a fontes de energia capazes de realizarem tarefas –*, onde certamente alcançaram em pleno século XXI *status* de alta tecnologia aplicados aos transportes, às comunicações e a vida cotidiana.

Imbuídos pela competição e expansão do próprio projeto capitalista, o autor sugere por si só que a “inovação tecnológica tende a ser constante e difusa” (pág. 55). Alienada do contexto social, a economia se fundamenta sobre a propriedade privada dos meios de produção. Dessa forma, no sentido heideggeriano, que a globalização intensifica as relações sociais, interliga localidades distantes a acontecimentos locais que em um processo dialético se modelam e se transformam.

De outra forma, “vemos o fortalecimento de pressões para autonomia local e identidade cultural regional” (pág. 62). Dessa forma, a tecnologia moderna prevê alterar substancialmente as relações pré-existentes entre a organização social humana e o meio ambiente. Como o uso de fertilizantes, mineração, imposição de hidrelétricas, entre outras, como pode ser observado junto às comunidades quilombolas de Oriximiná.

UMA “ECOLOGIA DA DIFERENÇA”

Arturo Escobar, em seu livro *Ecología Política de la globalidad y la diferencia*, faz uma abordagem sobre diferentes aspectos sociais, culturais e biológicos da vida atual, que se encontram estreitamente inter-relacionados. Sua preocupação com a questão de temas sobre o lugar (territórios), assim como expressões regionais e articulações no contexto da globalização dialogam, por outro lado, com a dinâmica complexidade do capital e da cultura. Escobar observa o fato de o Pacífico ser um “um território ancestral de grupos étnicos”, assim como as comunidades quilombolas do médio amazonas no Brasil, culturalmente diversos que lutam por respeito a suas diferenças; a coordenação e defesa de seus territórios; dos conhecimentos tradicionais como fundamentais em relações com a natureza e com sua identidade. Para Escobar (2011), ativistas indígenas e negros daquela região não só produzem seu próprio conhecimento como também tal conhecimento constrói esquemas sofisticados, que são efetivamente parte do movimento de luta.

Sob o mito da universalidade e da superioridade cultural, as diferenças e semelhanças das políticas atuais se encontram profundamente moldadas pela ideia *da conquista da América* – o que significa o surgimento da modernidade, e do sentimento europeu de definir a identidade do outro. Dessa forma, acompanhando o raciocínio do autor, a globalização eurocêntrica, caracteriza-se como *colonialidade global*¹⁹. Observa-se que, nos últimos anos da década de noventa, a globalização imperialista sobre a América Latina reafirmou o conhecimento, o poder e a natureza da colonização, afetando diretamente em seu lugar as comunidades indígenas e negras e o meio ambiente.

Tais reflexões levam o autor a questionar se a Modernidade é de fato um projeto viável em regiões como o Pacífico Colom-

¹⁹ Expressão do filósofo latino americano Enrique Dussel (1992), citada por ESCOBAR em *La naturaleza colonizada*, pág. 65.

biano e, por isso, entre outros, sugere que a modernidade precisa ser abandonada. “Finalmente, se trata de la etnografía y de la teoría social y de sus esfuerzos por responder más efectivamente a las dinámicas del mundo de hoy” (pág. 67). Trata-se de novas aproximações da teoria social, de epistemologias inclusivas, ontologias – uma reorientação da teoria?

A ecologia política pode ser compreendida como o estudo dos conflitos de distribuição ecológico-etnográfica, relacionados ao acesso e ao controle dos recursos naturais, que inclui os custos pela destruição do meio ambiente. Nesse contexto, as pessoas se mobilizam contra os aspectos destrutivos da globalização. É possível compreender a afirmação do autor que nas regiões do Pacífico as pessoas se comprometem com a defesa do lugar desde a perspectiva econômica, ecológica e também da noção de diferença cultural que suas paisagens, culturas e economias representam junto aos setores dominantes da sociedade.

Funda-se então uma ecologia política da diferença a partir do lugar devido às mobilizações relacionadas a lutas sobre a cultura, o território, os movimentos de indígenas e negros que têm como objetivo lutar pelo controle de seu território. Além disso, o lugar, na opinião do autor, continua sendo uma importante fonte de cultura e identidade. Da mesma forma acontece no Brasil, com as comunidades de Oriximiná/PA.

Escobar (2011) salienta o impacto da ciência e da tecnologia moderna e de sua contribuição para a destruição do meio em que se vive e ainda a sua falta de perspectivas no que se refere a soluções viáveis e eficientes na resolução dos problemas e assim: a denúncia da colonização que precisa ser revelada. Historicamente, sabemos que grupos negros representam “un modelo local de naturaleza” (p. 70).

Esta gramática, integrada en rituales, lenguajes y formas de clasificación de los seres naturales, que los modernos podrían ver como extrañas, constituye las bases de la ecología cultural

con la que ellos utilizan y cultivan la selva (los bosques). Estos “sistemas de producción tradicional” – como han sido llamados por los activistas y expertos de La biodiversidad a mediados de la década del noventa – han tenido una noción intrínseca de la sostenibilidad, la misma que en las últimas décadas se ha vuelto impracticable debido a una variedad de presiones” (ESCOBAR, 2011, pág. 70).

Trata-se de uma proposta de uma ecologia política da diferença, ou uma espécie de política prática, onde, segundo o autor, integra diversas economias, ambientes e culturas, que responde ao momento atual, principalmente na América Latina, como também uma crítica a argumentos eurocêntricos sobre a universalização da modernidade da globalização. Enfim, a ideia de que os movimentos sociais possam ser vistos como produtores de conhecimento. Esta perspectiva tem várias dimensões, já que podemos refletir sobre o conhecimento e a resistência; o conhecimento como ferramenta de luta. De fundamental importância está a identificação do conhecimento produzido por estes ativistas.

A partir da luta pelo movimento de justiça ambiental, foi possível, o questionamento e a discussão sobre as ligações entre problemas ambientais e desigualdade social, com preocupação de introduzir variáveis sociais nos tradicionais *estudos de avaliação de impacto*. Surge a pesquisa participativa, envolvendo todos os atores como coprodutores do conhecimento, na construção de políticas públicas ambientais. Conforme Acselrad (2000), trata-se de “construir uma resistência global às dimensões mundiais da reestruturação espacial da poluição”. Se, por um lado, sabe-se que os mecanismos de mercado trabalham no sentido da produção da desigualdade ambiental, por outro lado, a omissão das políticas públicas favorecendo a ação perversa do mercado. A experiência do Movimento de Justiça Ambiental procurou assim organizar as populações para exigir políticas públicas capazes de impedir

que também no meio ambiente vigorem os determinantes da desigualdade social e racial (ACSELRAD, 2000, p. 7-12).

AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CAMPO COMO ELEMENTO INTEGRADOR ENTRE OS DIFERENTES SABERES

Desde Platão, a arte de ensinar, tanto para a filosofia quanto para a pedagogia, destinava-se a libertar os espíritos das sombras. Tratava-se de compartilhar a palavra, aprender é lembrar, conhecer e reconhecer e, na dialética do conhecer, interpretar. O Iluminismo procurou fortalecer as impressões através do saber, embora hoje saibamos que o movimento não foi o suficiente para a emancipação, mas sim uma predominância da técnica e da ciência modernas, que mantém com o seu objeto uma relação ditatorial. O Humanismo moderno nasce com o ideal de domínio técnico sobre a natureza (pela ciência) e sobre a sociedade (pela política). Para que a oposição humanidades/tecnocracia adquirisse um novo sentido, seria preciso, talvez, um pensamento novo onde a subjetividade, a teoria e a prática fossem questões abertas e não soluções já dadas.

Paulo Freire colocava muito bem essa questão quando refletia: “Educar-se na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem e por isto sabem algo e podem assim chegar a saber mais em diálogos com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem”. Observa-se que, para que este após perceber sua condição transforma o seu pensar de que nada sabem em saber que pouco sabe, para que possam saber mais. A intervenção na realidade passa a ser a busca de compreensão e alternativas de soluções para problemas ambientais com diferentes sujeitos que se evidenciam e que se projetam sobre um espaço histórico, em contextos culturais determinados. Também se consideram as diferentes percepções, concepções e interesses que esses sujeitos têm e projetam sobre a sua realidade.

Tais considerações revelam dois aspectos: 1) os interesses socioambientais se instituem como um campo de conflitos; 2) o desafio de construir o diálogo voltado à construção compartilhada de soluções e de sua efetivação passa pela necessidade de conformar vontade e compromisso de grupo. Para o processo de educação, significa o desafio para a necessidade de confronto com os modelos internos de aprender, de mobilizações profundas que questionam a identidade do sujeito cognoscente, onde a aprendizagem – espaço da subjetividade – coloca-se como um problema histórico, social e político. A construção de *sujeitos de ação* obriga o encontro de sujeitos interlocutores, com compromissos, propósitos e necessidades diferenciadas, projetando soluções em sua realidade imediata: ninguém educa ninguém, mas ao mesmo tempo ninguém se educa sozinho, considerando ainda, que também não é possível ensinar sem aprender.

Ao observar a especificidade da educação no campo e os desafios na integração de seus diferentes sujeitos, percebe-se que, embora seja um fenômeno recente, este já pode ser considerado, ao pensar a realidade educacional do campo e de sua relação material. A educação do campo nasce a partir dos trabalhadores do campo, em um movimento coletivo de pensar a educação *dos*, ao contrário de *para ele*, representando para a própria educação uma espécie de novidade histórica. Práticas são reconhecidas na sua diversidade e as lutas se constituem nas tensões. Da mesma forma, a educação ambiental, criada no limiar de uma *nova era*, para além de se adaptar a uma condição burguesa e bancária, precisa ser parte de uma totalidade ainda mais ampla, que busque a instauração de uma nova ordem social.

A educação no campo possibilita, na análise da realidade, pensar a educação ambiental fora da contradição entre capital e trabalho. Além disso, é possível vincular a educação ambiental a território/educação/política pública, em um contexto, onde tratar da especificidade (do campo, indígena, pescadores e quilombolas) não é isolar ou pensar no fenômeno em si mesmo, mas em

suas relações. É, portanto, a lógica geral de nossa sociedade que precisa ser combatida como única forma de pensar a organização social na diversidade (natureza e cultura), assumindo como pressuposto a relação necessária entre o particular e o universal e assim, rebelar-se contra universalismos imperiais. Trata-se do conceito marxiano de *direitos desiguais*?. Podemos refletir sobre *estabelecer uma igualdade roubada são necessárias medidas desiguais, ou seja, tratamento diferenciado*.

A educação ambiental, por sua vez, enquanto processo educativo e político, enfoca as dificuldades enfrentadas na educação do campo. No contexto político, REIGOTA (2006, p. 10), desde o começo, menciona que “a educação ambiental deve ser entendida como política” a percebeu que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza. Ressalta-se a educação ambiental como educação política quando enfatiza antes a questão *por que* fazer do que *como* fazer. Portanto, entende-se que a educação ambiental está atrelada diretamente ao processo educacional voltado às questões ambientais, que se conectam diretamente aos problemas históricos, socioeconômicos, políticos, culturais e pela interação destes campos com o meio ambiente. Isso pode auxiliar o indivíduo na compreensão dos problemas ambientais vigente.

Neste contexto, é possível perceber os embates entre subjetividade e cidadania na perspectiva de se fazer desenvolver um comportamento coletivo, junto a grupos sociais que buscam autonomia para a solução de seus problemas, que se comprometa com a emancipação. Assim, na perspectiva não formal, é importante perceber uma proposta de educação ambiental no campo que se faça comprometida com os interesses sociais, ao voltar-se para a defesa dos interesses coletivos e que tem como possibilidade pedagógica buscar conformar comunidades de diálogo.

Da mesma forma, a educação escolar quilombola segue a proposta política de um currículo construído com os quilombolas

e para os quilombolas, com base nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais. Falamos de uma educação diferenciada onde se trabalha a realidade a partir da história de luta e resistência desses povos, bem como dos seus valores civilizatórios. Fundamentada na vivência e organização coletiva, valores ancestrais, relação com a terra e com o sagrado, a educação escolar quilombola prevê a incorporação desses pressupostos no espaço formal e não formal quando tratamos desta especificidade de educação. Assim, compreende-se que a articulação destas especificidades é um passo significativo para construção da cidadania.

Observam-se junto às especificidades as *comunidades de diálogo* que podem ser definidas como lugar onde o grupo ocupe posição central nas práticas educativas por meio de encontros, identificações, trocas e busca de alternativas de soluções para os problemas comuns aos sujeitos do grupo o que permite estabelecer compromissos solidários com outras pessoas envolvidas no processo. É possível instituir o sujeito a partir do espaço simbólico de interlocução, possibilitando construir soluções compartilhadas, no sentido de uma participação interligada, *sustentada por suas ações coletivas*.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Observa-se que as *populações tradicionais* no Brasil vêm sendo, ao longo de décadas, deslocadas de suas terras para dar lugar a represas, projetos de mineração, agricultura em grande escala, construção civil, turismo de massa, retirada de madeira e rodovias, muitas vezes com base no paradigma da *propriedade*. Populações como a dos quilombolas de Oriximiná, caracterizadas como “Filhos do Rio” possuem um jeito singular de compreender a terra. Sabemos ainda que as áreas protegidas possuem grande potencial na sustentação dessa teoria, pois sua proteção pode estar relacionada ao reconhecer direitos de subsistência a

essas comunidades – verdadeiros donos das terras e guardiões da natureza. Segundo Vandana Shiva (2006), “se hoje tribos e natureza se empobreceram, [...] é porque forças comerciais externas se apropriaram dessa riqueza”.

No Brasil, as visões sobre o papel das áreas naturais protegidas ao longo de sua criação sempre foram questionadas. Estimava-se que somente 26% das Reservas Biológicas brasileiras eram ocupadas por populações humanas²⁰ e, em muitos casos, especialmente na Amazônia, essas populações habitavam a região durante longos períodos que variavam de décadas até séculos. Essas populações tradicionais que habitam a região do médio Rio Trombetas são caracterizadas pela prática de atividades de relativo baixo impacto ambiental (agricultura itinerante em pequena escala, colheita de produtos florestais não madeireiros, caça e pesca de subsistência). Garantir a participação dos povos no processo de gestão de seus territórios, considerando suas práticas, conhecimentos e formas de organização locais, traduzem-se, sem dúvida alguma, em uma importante evolução do pensamento ambiental no Brasil. Para além de uma educação ambiental burguesa e de suas *contradições vulgares*, que interferem no campo, quer-se uma educação de direitos, de justiça ambiental.

Sobre esses direitos que o governo federal encarou o desafio de buscar subsídios para a elaboração de um documento – instrumento legal – que deve orientar de forma provisória, uma coexistência entre as comunidades remanescentes de quilombos localizadas ao longo do rio Trombetas e a Reserva Biológica do Rio Trombetas. A Reserva Biológica do rio Trombetas foi criada pelo decreto-lei nº 84.018 de 21/09/79, sem levar em consideração a existência desses povos tradicionais que já estavam na

²⁰ Anais do Seminário Internacional sobre Presença Humana em Unidades de Conservação, promovido pelo Fundo Mundial para a Natureza – WWF, Instituto Sócio Ambiental – ISA e Instituto de Estudos Amazônicos – INPA. Brasília: 1996.

região e, por esse motivo, vem apresentando desde a sua criação conflitos territoriais junto a essas comunidades.

O projeto do qual originou este recorte realizou uma imersão em 20 comunidades quilombolas e ribeirinhas da região da REBIO (Reserva Biológica) Trombetas, durante 180 dias, levantando dados para uma interpretação socioambiental sobre os 877 núcleos familiares residentes nestas comunidades. Neste fazer, o projeto identificou 3.852 comunitários na região de estudo, identificando técnicas seculares de manejo de roçado, caça, pesca e prática extrativista, como a da castanha-do-pará, do óleo da andiroba e da cultura do açaí, por este povo amazônico. Não podemos deixar de agradecer a esses “Filhos do Rio” que nos receberam com tanta referência e nos ensinaram valores sobre união, cooperação e respeito entre os seres humanos e entre estes com a natureza.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Rosa. *Negros do Trombetas: guardiões de matas e rios*/ Rosa Acevedo, Edna Castro. 2. ed. Belém: Cejup/UFGPA/ NAEA, 1998.

ACEVEDO, Rosa Elisabeth. *Estudos de comunidades negras no município de Oriximiná*. Universidade Federal do Pará. Núcleo de Estudos Amazônicos. Belém/PA: 1990.

ARQMO/CP-I/EMBRAPA. *Projeto Manejo dos Territórios Quilombolas – Zoneamento Agro-ecológico nas terras quilombolas de Trombetas e Erepecuru*. São Paulo: ARQMO; CP-I; EMBRAPA, 2000.

ACSELRAD, Justiça Ambiental – novas articulações entre meio ambiente e democracia. In: IBASE/CUT-RJ/IPPUR-UFRJ. *Movimento Sindical e Defesa do Meio Ambiente – o debate internacional, série Sindicalismo e Justiça Ambiental vol.3*, Rio de Janeiro, 2000, p. 7-12.

ANAIS DO SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PRESENÇA HUMANA EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO, promovido pelo Fundo Mundial para a Natureza – WWF, Instituto Sócio Ambiental – ISA e Instituto de Estudos Amazônicos – INPA. Brasília: 1996.

ESCOBAR, Arturo. Ecología política de la globalidad y la diferencia. In: ALIMONDA, Héctor. *La naturaleza colonizada – ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

FUNES, Eurípedes. *Nasci nas matas, nunca tive senhor: história e memória dos mocambos do Baixo Amazonas*. São Paulo: Departamento de História da Universidade de São Paulo, 1995. Dissertação de doutorado.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

MACACOPREGO/IBAMA/MMA/ARQMO. *Projeto povos do rio*. Cadastro de comunidades quilombolas e ribeirinhas localizadas no interior e entorno da reserva Biológica do Rio Trombetas. Oriximiná - Pará. 370 p. IBAMA. 2006

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção primeiros passos. 62p. (pg. 10).

VANDANA SHIVA. *Guerras por água: privatização, poluição e lucro*. São Paulo: Radical. 2006. p. 180.

CAPÍTULO XIII

O DESAFIO DE ACREDITAR NA EJA NO ESPAÇO CARCERÁRIO: CRIAÇÃO DO NEEJACP PRISIONAL NA PERG

Flavia Luciane Pinheiro Gonzales

PRIMEIRAS AÇÕES

A curiosidade e a inquietação sempre me acompanharam. Foi por esta ânsia de trilhar novos caminhos, buscando diferentes espaços e tempos de aprendizagem que aceitei o desafio de compor a equipe de gestão 2011/2014 da 18ª Coordenadoria Regional de Educação – Rio Grande. O projeto político partidário defendido pelos que assumiram a gestão da SEDUC/RS (Secretaria de Educação) vinha ao encontro de minhas concepções progressistas e democráticas de educação. Porém, após alguns meses como assessora da EJA junto à 18ª CRE, necessitei me afastar para realizar tratamento de saúde. Meu retorno às atividades, após alguns meses, foi marcado novamente pela curiosidade e ao questionar a coordenadora regional quanto ao andamento do processo de inserção oficial da educação carcerária no município de Rio Grande; percebi que não havíamos avançado e que muito necessitaria ser feito. Após demonstrar interesse pela causa e possuir envolvimento com a EJA, recebi

o convite para coordenar os processos relacionados à educação carcerária.

Ao receber o convite para coordenar o processo de criação do NEEJACP Prisional da PERG, e o PBA Carcerário (Programa Brasil Alfabetizado), deporei-me às memórias de outros tempos e às vivências como educadora dos anos iniciais da periferia de Rio Grande. Recordei-me de ex-alunos que, ao dialogar afetivamente em nossos encontros diários, relatavam o sofrimento experienciado através do tráfico, homicídio, violência doméstica, drogadição e demais delitos cometidos que culminavam por enclausurar seus familiares em instituições como a PERG – Penitenciária Estadual de Rio Grande. Em seus desabafos, declaravam a dor de vivenciar aquelas relações, que muitas vezes determinavam infrequência e visitas constantes a familiares detidos.

O cenário do Sistema Penitenciário não envolve apenas as pessoas que cumprem pena, mas diretamente seus familiares. Filho(a)s, irmã(o)s, sobrinho(a)s que, ao vivenciarem este drama social, reproduzem no espaço escolar a violência potencializada destas relações. O encarceramento, como ato isolado, indica um contexto de extrema relevância e preocupação, pois demanda do poder público ações propositivas envolvendo tanto os apenados como seus familiares, locais ou grupos em situação de vulnerabilidade, na busca da assistência e redução de danos, evitando a reincidência do delito e a manutenção da exclusão social.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO CARCERÁRIO RIOGRANDINO

A Penitenciária Estadual de Rio Grande (PERG), localizada na BR 392, apresenta 967 apenados nos regimes fechado, aberto, semiaberto e provisório. Neste contexto, 657 detentos (homens e mulheres) apresentam ensino fundamental incompleto

e 66 são considerados analfabetos e/ou analfabetos funcionais. Dentre a população carcerária da PERG, existem 401 detentos com penas totais a serem cumpridas de até 4 anos e 215 detentos com penas totais que variam de 4 a 8 anos.

Estes indivíduos em cumprimento de pena caracterizam o perfil *jovem* da população carcerária da PERG, onde 643 preso(a)s estão na faixa etária entre 18 a 34 anos. Em suma, as políticas penais, além de punir como uma condição indispensável ao funcionamento dos sistemas sociais de convivência, devem propagar a ideia de humanizar.

Sob essa perspectiva, defendem que a readaptação social abrange uma problemática que transcende os aspectos puramente penal e penitenciário. Ou seja, não se pode atribuir às disciplinas penais a responsabilidade exclusiva de conseguir a completa ressocialização do delinquente, ignorando-se a existência de outros programas e meios de controle social de que o Estado e a sociedade devem dispor com objetivo ressocializador, como a família, a escola, a Igreja etc. (JULIÃO, 2014, p. 86).

Diante desta realidade carcerária, a Superintendência dos Serviços Penitenciários, por meio do Departamento de Tratamento Penal, possui, dentro de suas atribuições, a de realizar atividades voltadas ao desenvolvimento integral e inclusão da população em cumprimento de pena e medida de segurança, visto que em um curto espaço de tempo estarão retornando à sociedade, após o cumprimento de suas penas. Sendo a educação um direito preconizado na LEP (Lei de Execuções Penais) e também na Constituição Federal de 1988, tais instituições têm o dever de viabilizar o acesso das pessoas privadas de liberdade aos espaços educacionais em nosso estado. Neste sentido, esse departamento solicitou, inicialmente, junto à SEDUC/RS, a criação do NEEJACP na PERG, tendo posteriormente anexo no presídio de Santa Vitória do Palmar.

A PERG dispõe de número expressivo de apenados aguardando para estudar. Segundo levantamento realizado no dia 30 de janeiro de 2012 pela psicóloga e a assistência social da penitenciária, dentre os mais de 1100 apenados, havia 39 analfabetos, 219 com ensino fundamental incompleto e 49 com ensino médio incompleto, que demonstraram interesse em estudar. Número expressivo constatado após primeiro encontro com a administração da PERG.

A educação de jovens e adultos, vislumbrando a educação popular, mais abrangente, encontrara terreno fértil para semear suas ações pedagógicas com os educandos privados de liberdade. Apesar de alguns ainda não fazerem a leitura da palavra, é importante que seriamente façam a leitura do mundo.

Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. (...) Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado (FREIRE, 2011, p. 23).

O tempo-espaço estava posto. Havia, assim, a necessidade de criar as condições e desenvolver as ações necessárias para executar o Projeto, desvencilhando-se da estreiteza burocrática que condiciona a realização de sonhos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

A privação de liberdade e o isolamento não garantem o desenvolvimento de outra conduta diferenciada da criminalidade. Faz-se necessário que o Estado invista em políticas públicas de

educação nas prisões, proporcionando espaços onde, através do diálogo e de reflexão crítica de suas realidades, os educandos encarcerados da EJA busquem alternativas de vidas distantes do crime. Neste contexto de aprisionamento, o Núcleo Estadual de Jovens e Adultos e Cultura Popular (NEEJACP) assume o papel de fomentador destas relações e mudanças paradigmáticas.

A escola pode ser considerada como espaço de diálogo e reflexão no interior das prisões, desde que compreenda as particularidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, visando uma sociedade menos desigual, sendo importante a participação do Estado na tarefa de garantir o direito de educação para todos/as, inclusive para os grupos menos privilegiados, marginalizados e excluídos pela sociedade. Essa educação não deve ser pautada na compensação de uma eventual experiência/fracasso escolar, mas deve respeitar o conhecimento e a experiência de vida que o/a aluno/a adulto/a traz consigo (MENOTTI, 2014, p. 134).

Após algumas leituras e reflexões constatei que desconhecia o tema *educação nas prisões*, bem como a complexidade dos processos, pois para criar-se uma nova escola na área de abrangência da 18ª CRE era preciso encaminhar para avaliação e aprovação junto à SEDUC/RS e ao Conselho Estadual de Educação separadamente e sucessivamente os processos de criação, denominação, credenciamento e funcionamento. Descobri que estes trâmites legais existiam, possuíam diferenciação e que necessitaria acompanhá-los por todas as instâncias de análise até retornarem à 18ª CRE aprovados e publicados em Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul.

Reconhecendo meu *desconhecimento* retornei à literatura na busca dos subsídios teóricos necessários para acompanhar, e coordenar cada passo do processo e por estar disposta a aprender. Abri-me para novas aprendizagens, aceitei o desafio, mas certa

de que “a administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir” (FREIRE, 1995, p. 25).

Desafiada, e na ânsia de não errar, ou errar o menos possível, percebi que apenas o referencial teórico não seria o suficiente para competentemente começar a executar o projeto de criação do núcleo em nossa área de abrangência. Necessitava então, buscar esta relação processual teoria-prática que não deve aparecer como dicotômica.

Movida pela esperança e lutando para concretizar meu sonho, necessitei conhecer os espaços onde o NEEJACP iria funcionar e as administrações da Penitenciária Estadual de Rio Grande e do Presídio Estadual de Santa Vitória do Palmar. Uma vez conhecendo nossas realidades carcerárias locais, agendei visita ao NEEJACP da Penitenciária Modular de Charqueadas e à Penitenciária de Bagé a fim de buscar o conhecimento crítico e a relação entre o que a literatura me oferecia e os limites de práticas desenvolvidas em nosso estado.

Portanto, o desafio estava lançado e, parafraseando Freire, “Havia um pouco de medo também em nós, [...] Medo do novo, talvez. Mas havia igualmente em nós uma vontade e um gosto do risco, da aventura” (2011, 2011).

OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO, DENOMINAÇÃO, FUNCIONAMENTO E CREDENCIAMENTO

No dia 15/09/11, aconteceu na SEDUC o Seminário Regional sobre Educação Prisional no Estado do RS, com o objetivo de sensibilizar os profissionais vinculados à Secretaria da Segurança Pública (SUSEPE) e a SEDUC/RS da importância da educação nas prisões. Fez-se então necessário elaborar diagnóstico qualitativo acerca dos limites, desafios e avanços do atendimento educacional nas prisões.

Neste encontro, foi colocada a necessidade da educação presencial como forma de mais do que qualificar em termos de certificação, fosse feito um trabalho diferenciado, focado na cidadania, na ética enquanto valor, como forma de reinserção do apenado na sociedade e no mercado de trabalho. Tinha como mote a frase: “Hoje o preso esta contido, amanhã estará contigo!”

Dentro deste contexto, repensou-se a educação nas prisões, com orientação curricular coerente, projeto político educacional do estado, estratégias de pensar o espaço físico nos presídios (esporte, lazer e cultura) e buscando temas relevantes para discussão.

Pela representante da Susepe, foi colocado que o preso perdeu o direito de ir e vir, mas não o direito a outras políticas sociais. Portanto, precisamos encontrar na rede estadual educadores que se afinem com esta lógica e que reconheçam a educação como necessidade humana, mesmo aqueles privados de liberdade por delitos cometidos na sociedade.

Nesse sentido, a proposta da Susepe é construir uma proposta de atenção integral aos apenados, com atendimento às suas necessidades como um todo, oferecendo ações que reduzam os impactos dos danos do encarceramento, olhando os fatores que obstaculizam a cidadania, a qualidade de vida e garantam ao apenado o acesso apesar do abandono.

Devo concluir esta questão dizendo que os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação esta em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa. A nos, educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar (FREIRE, 1995, p. 30).

Diante do que ficou posto em vários encontros e discussões, a 18ª CRE realizou uma primeira reunião com o administrador da PERG e representantes educacionais da Susepe apresentando o Projeto de Criação do NEEJACP Prisional. Todos os envolvidos apresentaram-se receptivos à ideia, colocando-se à disposição para realização do projeto, oferecimento do espaço físico e/ou qualquer outra contribuição para efetivação deste processo de implementação. Afirmaram, também, que acreditavam na educação como uma das formas de melhorar as relações entre eles, os detentos, porém salientaram que são muitos os fatores limitantes de melhorias do sistema carcerário. Dessa reunião, encaminhamos a necessidade de realizarem um levantamento real dos detentos interessados em estudar, bem como o nível/série em que interromperam sua formação inicial. Nos próximos dias, recebemos a relação de apenados interessados em estudar.

OS PRIMEIROS RESULTADOS E O CAMINHO A SER PERCORRIDO

As questões legais estavam encaminhadas e necessitariam de tempo para percorrerem todos os espaços necessários para aprovação. Restava então ir à busca de verba para reforma das salas de aula, biblioteca, espaço administrativo e pedagógico. Com muita fé, esperançosamente lutávamos para contribuir na recusa substancial de qualquer explicação fatalística, determinista das histórias de vida daqueles homens e mulheres com privação de liberdade.

O contexto se desvelava... Percebemos que dentro deste espaço de encarceramento, os detentos estão acomodados em quatro módulos (pavilhões), sendo que não existe e não deve existir, por questões de segurança, comunicação entre presos de pavilhões afins. Logo, teríamos uma sala por módulo na

PERG, pois não há movimentação de apenados entre os pavilhões. Necessitaríamos de pintura, colocação de grades de proteção para os professores e construção do espaço administrativo e pedagógico, porém não dispúnhamos destes valores para tais execuções.

Estávamos convencidos de que a criação de uma escola não se dá apenas por mudanças de legislação, necessitaríamos e permanecemos, ideologicamente lutando para a consolidação de nossa proposta, mas ciente dos obstáculos.

Acrescento ainda um obstáculo que se localiza no emperramento da própria máquina administrativa. Em certos casos, até se consegue o recurso necessário para determinadas ações, mas a burocracia é tão lenta e complicada que, na verdade, acaba sendo uma barreira tão grande que parece ter sido inventada para que as coisas não se façam, não andem (FREIRE, 1995, p. 97).

Nesta *precariedade* de recursos financeiros, buscamos bem mais do que reformas nos espaços físicos. Essa infraestrutura para ser razoavelmente criada necessitaria de mobiliário, acervo bibliográfico e equipamentos de informática. Portanto, o nascimento do NEEJACP Prisional na PERG não seria apenas através do decreto de criação que, após algumas intervenções frente ao Conselho Estadual de Educação, reuniões com Conselheiros, esclarecimentos e defesa da proposta, foi publicado no Diário Oficial do Estado em setembro de 2013. Uma vez publicado esse decreto, necessitávamos *batizar* o NEEJACP.

Após alguns contatos, na ânsia de encontrar um nome que tivesse identificação com a nossa causa, encontramos o de uma professora riograndina, já falecida e com uma extensa biografia dedicada à educação popular, inclusive no espaço carcerário do antigo Presídio de Rio Grande nas décadas de 70, 80 e

90. Enviamos o processo de denominação com sua biografia, justificativa e a devida autorização dos familiares. Dessa forma, denominamos o núcleo que estava sendo criado e homenageamos a Prof. Stella da Costa Berssouat, Professora Stellinha, como carinhosamente era chamada.

Nosso compromisso assumido exigia que estes espaços tivessem plenas condições de competentemente proporcionar processos formais de organização da educação na prisão, objetivando reflexão e leitura destas vivências objetivas, mudanças de paradigmas de reprodução das realidades fatalísticas destes apenados. Através dos espaços de relações do NEEJACP, a ideia estendia-se a que eles(as), mesmo estando encarcerados, também pudessem desestimular-se para eventuais reincidências no crime e construir mudanças significativas em suas vidas também fora da prisão. Concluídas todas as etapas deste complexo processo de criação, e junto com ele a gestão 2011/2014 da 18ª CRE, o Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular – NEEJACP Prof. Stella da Costa Berssouat após aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, foi inaugurado no dia 28 de maio de 2015 pela gestão atual do governo do estado.

Desde então, fiquei afastada das atividades cotidianas do NEEJACP, mas a experiência adquirida em seu processo de criação, despertou em mim, através da Educação de Jovens e Adultos, o gosto de ser um agente de transformação e afirmação dos direitos humanos, na busca do ser mais daqueles que hoje estando na PERG, encontram-se com privação de liberdade. O envolvimento com a educação nos espaços carcerários constitui o meu *ser educador*, que busca na formação permanente, espaços de diálogo sobre este tema.

REFERENCIAL TEÓRICO

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio De Janeiro. Paz e Terra. 2011.

JULIÃO, Elionaldo. O papel da prisão como mecanismo de controle social ao longo da história. In: PEREIRA, I.; LUZ, A.; (Org.). *O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões educativas*. Curitiba: Appris, 2014. cap. 2.

MENOTTI, Camila; ONOFRE, Elenice. O sentido e o significado da docência na perspectiva de educadores/as aprisionados/as. In. PEREIRA, I.; LUZ, A.; (Org.). *O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões educativas*. Curitiba: Appris, 2014. cap. 4.

AUTORES

AGDA ANTUNES BALDUINO

Graduanda de Artes Visuais/Bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Petiana no PET Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, atuando no contexto no Pré-Universitário Acreditar, no Parque Marinha, Rio Grande/RS. E-mail: agda.balduino@bol.com.br

DAIANE FERREIRA FERREIRA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atua no Projeto Educação para Pescadores como educadora nos contextos da Ilha dos Marinheiros e Capilha, Rio Grande, RS. E-mail: daia_fe@yahoo.com.br

ELAINE CORRÊA PEREIRA

Doutora de Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Matemática/Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: elainepereira@prolic.furg.br

FLÁVIA LUCIANE PINHEIRO GONZALES

Professora da rede pública estadual e municipal de ensino de Rio Grande. Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Graduada em Pedagogia/Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: flavialpg@yahoo.com.br

JACQUELINE R. CARRILHO EICHENBERGER

Filósofa, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental FURG. Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (na linha de pesquisa Fundamentos da Educação Ambiental). Bolsista da Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental. E-mail: jacque.carrilho@gmail.com

LISIANE COSTA CLARO

Historiadora, mestre em Educação e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental PPGEA (na Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação Ambiental) pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Bolsista da CAPES. E-mail: lisianecostaclaro@hotmail.com

LUCIANE DOS SANTOS AVILA

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Bolsista da CAPES. Graduanda de Teatro/Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: lu-aneavila@hotmail.com

LUCIANE OLIVEIRA LEMOS

Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande. Licencianda em História e Educadora no Projeto Olhares Sul-Rio-Grandenses da Educação de Jovens e Adultos. E-mail: luldalpizzol@yahoo.com.br

MARIENE DA COSTA COLARES

Graduanda do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande. Petiana no PET Saberes da Educa-

ção Popular e Saberes Acadêmicos, atuando no contexto no Pré-Universitário Ousadia - São José do Norte/RS. E-mail: maricosta_jd@hotmail.com

MARIZA DE SENA RODRIGUES

Graduada em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande. Educadora-formadora do Projeto Olhares Sul-Rio-Grandeses na Formação Continuada de Jovens e Adultos. E-mail: marisarodriguessena@hotmail.com.

RITA DE CÁSSIA DE DUARTE

Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande. Educadora popular no PAIETS/FURG. E-mail: ritadecacia2013@gmail.com

ROBERTA AVILA PEREIRA

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande. Petiana no PET Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, atuando no contexto do Pré-Universitário Quinta Superação, na Vila da Quinta, em Rio Grande/RS. E-mail: brunaroberta83@hotmail.com

RODRIGO DE ASSIS BRASIL VALENTINI

Graduando do Curso de Arqueologia/Bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande. Graduado em História/Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande. Educador popular nos projetos de educação de jovens e adultos vinculados ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior. E-mail: rodrigovalentini@furg.br

SICERO AGOSTINHO MIRANDA

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande. Mestre em Educação em Ciências Pela Universidade Federal do Rio Grande. Especialista em Educação de Jovens e Adultos e em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão, pela Universidade Barão de Mauá. Graduado em Matemática/Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande. Professor da rede pública municipal de ensino de Rio Grande e da rede estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: siceromiranda@gmail.com

TANIA MARA OLIVEIRA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande. Educadora no Projeto Olhares Sul-Rio-Grandenses da Educação de Jovens e Adultos. E-mail: taniamsdo@gmail.com

VAGNER VIERA DE SOUZA

Acadêmico de Geografia/Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande. Graduado em Tecnologia em Sistemas para Internet pela Faculdade Anhanguera - Rio Grande. Educador popular no projeto de Educação de Jovens e Adultos - Educação para Pescadores, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior. E-mail: vagner@vagnersouza.com

VANESSA ALVES VARGAS

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Graduada em Pedagogia/Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: vanessaalvesvargas@gmail.com

VANESSA SILVA DA LUZ

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande. Graduada em Matemática/Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: vanessa.furg@hotmail.com

VERIDIANA GOMES CASEIRA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande. Graduada em Pedagogia/Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: veridianagcaseira@gmail.com

VILMAR ALVES PEREIRA

Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da disciplina Teorias da Educação, no Instituto de Educação e nos Programas de Pós-Graduação/PPGEA (na linha de pesquisa Fundamentos da Educação Ambiental), PPGEDU e PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande. Editor-chefe da *Revista REMEA*. E-mail: vilmar1972@gmail.com

VOLNEI FORTUNA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), sob orientação do educador Dr. Eldon Henrique Mühl. Atualmente educador do Instituto Federal/Campus Sertão. E-mail: fortuнавolnei@yahoo.com.br

ESTA OBRA TRAZ UM POUCO DA HISTÓRIA, das concepções e das realidades da educação popular e da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul e principalmente na cidade de Rio Grande e comunidades adjacentes.

Ricas contribuições à temática emergem de análises de leis, normas e/ou resoluções federais, estaduais e municipais, de teorias educacionais e também de vivências em projetos de educação popular, pré-universitários e outros, como o Projeto Olhares Sul-Rio-Grandenses; o Projeto Educação para Pescadores, e o Projeto NEEJACP Prisional na PERG, este em espaço carcerário.

O caminho para a emancipação da sociedade via educação popular supõe, como se evidencia num dos capítulos deste livro, uma contramarcha da barbárie. Não é à toa que aqui se discute: a avaliação tradicional classificadora e a propensão à reprovação; a articulação de currículos com o pensamento freireano; o perfil do educando popular; o acesso e permanência de comunidades tradicionais na universidade; a arte nos espaços de pré-universitários populares, através da cultura, do teatro e das danças urbanas, e a ecologia política, em torno de questões ambientais, com experiências de comunidades quilombolas de Oriximiná, no estado do Pará.

A pedagogia é sem dúvida parte importante de um processo de mudança social. Ao estimular, por exemplo, a afinidade entre os conceitos de educação popular, politecnia e formação humana, chega-se à interdisciplinaridade para a diversidade e a inclusão que um dia será melhor entendida por todos, e permitirá a jovens e adultos, da ilha, do campo e das periferias das cidades, participarem efetivamente do mundo e por este serem reconhecidos como seres humanos, sobretudo histórico-sociais.

Charles Pimentel da Silva,
editor

ISBN 978-85-8200-50-2



www.meritos.com.br