

# Conexões de Saberes em Periferias Urbanas

Diálogos em Pedagogia Social Crítica

**PROF. DR. ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA**  
Organizador



**PROF. DR. ALEXANDRE MAGNO TAVARES DA SILVA**  
**Organizador**

**CONEXÕES DE SABERES EM PERIFERIAS URBANAS:**  
**Diálogos em Pedagogia Social Crítica**

**Ideia**  
**João Pessoa**  
**2016**

## **Universidade Federal da Paraíba**

Reitora

Profa. Margareth Diniz

Pró-Reitoria de Graduação

Profa. Ariane Norma de Menezes Sá

Comissão Permanente de Melhoria do Ensino – CPME

Programa de Educação Tutorial - PET

Profa. Ana Cristina de Sousa Aldrigues – Interlocutora

Flávia Paloma Borba – Técnica Educacional

### **Apoio**

**(FNDE-MEC-SESU-SECADI-PRG-PRAC-CAPES)**

### **Programa PET/CONEXÕES DE SABERES**

**Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas**

petconex.periferiasurbanas.ufpb@gmail.com

**2010-2016**

### **Tutor**

Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Educação

Departamento de Metodologia da Educação

### **Bolsistas atuais**

Ana Cristina Barbosa – Pedagogia

AndrezaRayana da Costa Alves Delmiro – Enfermagem

Denise Sanches Pinheiro Diógenes – Psicologia

Edineuda Oliveira Soares – Pedagogia

Gerlane Mendes Pires de Sousa – Pedagogia

Jaqueline Pereira Lima – Engenharia de Produção

Leid Jane Modesto da Silva – Serviço Social

Mayara Suelirta da Costa – Nutrição

Mileide da Silva Santana – Nutrição

Milena Ferreira Modesto – Biblioteconomia

Rosiele Neves Felix – Nutrição

Tatiana Correia da silva – Nutrição

### **Bolsistas Egressos**

Camila Cezar Costa Lacerda – Enfermagem

Camila dos santos Rocha – Pedagogia do campo

DayannyDeyse Leite Rodrigues – História

Dayldon Soares de Lima – Ciências Sociais

Edinalva Lourenço da Silva – Serviço Social

Irlany Barboza de Almeida – Serviço Social

Janyeire Paulino dos Santos – Direito

Juliana Pereira de Lima – Direito

Kelly Raquel Lopes – Letras

Kamila Karine dos Santos Wanderley – Pedagogia do campo

Rafaela Carneiro Claudio – Pedagogia do Campo

Raymara Soares da Silva – Serviço Social

Ulanna Maria Bastos Cavalcante – Enfermagem

Uliana Gomes da Silva – Ciências Sociais

Josymara Trajano de Farias – Farmácia

Todos os direitos do organizador. A responsabilidade sobre textos e imagens são dos respectivos autores.

Capa  
Magno Nicolau

Editoração  
Bruno Gomes

Revisão  
Respectivos autores

Imagem da capa  
<http://www.istockphoto.com/br/fotos/57035832?phrase=57035832&sort=best&excludenudity=true>

---

C744      Conexões de saberes em periferias urbanas: diálogos em pedagogia social crítica. Alexandre Magno Tavares da Silva (Org.). - João Pessoa: Ideia, 2016. 245p.: il.

ISBN 978-85-463-0114-0

1. Educação popular 2. Pedagogia. 3. Educação

CDU 37.018.8

---

EDITORA

[www.ideiaeditora.com.br](http://www.ideiaeditora.com.br)

[ideiaeditora@uol.com.br](mailto:ideiaeditora@uol.com.br)

Impresso no Brasil — Feito o Depósito Legal

# SUMÁRIO

<b>Abrindo o diálogo: Conexões de Saberes em Periferias Urbanas: diálogos em Pedagogia Social.....</b>	<b>08</b>
<b>Protagonismo Juvenil, Pedagogia Social e o Pensamento Pedagógico Freireano: alguns desafios e perspectivas para a formação de educadores e educadoras sociais em projetos socioeducativo.</b>	
<i>Alexandre Magno Tavares da Silva (Pedagogia Social).....</i>	<i>20</i>
<b>Atuação da pastoral da criança na comunidade Pe. Hildon Bandeira: ações de cidadania, esperança e valorização da vida</b>	
<i>Rosiele Neves Félix (Nutrição)</i>	
<i>Mayara Suelirta da Costa (Nutrição).....</i>	<i>39</i>
<b>Política de habitação no Brasil: Um ensaio sobre o Programa Minha Casa Minha Vida</b>	
<i>Lei Jane Modesto da Silva (Serviço Social).....</i>	<i>47</i>
<b>Breve histórico da educação de jovens e adultos no campo</b>	
<i>Ana Hélen Vieira Rodrigues Braga (Pedagogia do Campo).....</i>	<i>52</i>
<b>A consulta de enfermagem na perspectiva da Educação Popular</b>	
<i>Ulanna Maria Bastos Cavalcante (Enfermagem).....</i>	<i>62</i>
<b>Acesso à justiça: A práxis de um direito acessível</b>	
<i>Janyreire Paulino dos Santos (Direito).....</i>	<i>67</i>
<b>Reflexões Pedagógicas, Psicológicas e Sociais a Respeito do Trabalho Desenvolvido Junto a Pessoas em situação de vulnerabilidade Social em espaços Hospitalares da Cidade de João Pessoa- PB: Relato de Experiência</b>	
<i>Denise Sanches Pinheiro Diógenes (Psicologia).....</i>	<i>73</i>
<b>Diálogos sobre a cultura e a segurança alimentar e nutricional em uma comunidade de periferia urbana na cidade de João Pessoa: um relato de experiência</b>	
<i>Mayara Suelirta da Costa (Nutrição)</i>	
<i>Rosiele Neves Félix (Nutrição).....</i>	<i>80</i>
<b>Jovens e adultos em situação de risco e vulnerabilidade social: alguns desafios e perspectivas para a Educação de Pessoas Jovens-Adultas</b>	
<i>Ana Cristina Barbosa da Silva (Pedagogia)</i>	
<i>Edineuda Oliveira Soares (Pedagogia).....</i>	<i>87</i>
<b>A importância da sala de espera na promoção do conhecimento em saúde</b>	
<i>Camila Cezar Costa Lacerda (Enfermagem)</i>	
<i>Ulanna Maria Bastos Cavalcante (Enfermagem).....</i>	<i>95</i>
<b>A mediação como instrumento na resolução de conflitos</b>	
<i>Juliana Pereira Lima (Direito).....</i>	<i>100</i>

<b>Cultura e saberes populares da capoeira no Programa Mais Educação: desafios e perspectivas na experiência de um educador popular</b>	
<i>Antônio Guedes da Silva Junior</i> (Centro Cultural Ginga Nação)	
<i>Alexandre Magno T. da Silva</i> (Centro Cultural Ginga Nação).....	105
<b>Experiência sócio-educativa no programa escola aberta: o caso do grupo de corte e costura na escola estadual Francisco campos: um diálogo com a Engenharia de Produção</b>	
<i>Jaqueline Pereira Lima</i> (Engenharia de Produção).....	114
<b>Doença de Alzheimer e o enfermeiro cuidador</b>	
<i>Andrezza Rayana da Costa Alves Delmiro</i> (Enfermagem).....	121
<b>Jovens na EJA: superação no processo de escolarização</b>	
<i>Quezia Vila Flor Furtado</i> (Pedagogia).....	129
<b>Reflexões em Torno do Estudo dos Atos Falhos de Linguagem como uma Ferramenta no Processo da Educação</b>	
<i>Denise Sanches Pinheiro Diógenes</i> (Psicologia).....	137
<b>As lutas dos movimentos sociais do campo enquanto experiências sócio-educativas que orientam construção das concepções em torno da educação do campo</b>	
<i>Adrienny Kelly Silva Cavalcante</i> (Pedagogia do Campo)	
<i>Camila dos Santos Rocha</i> (Pedagogia do Campo).....	143
<b>Culturas e Saberes Populares: um paralelo entre reeducação alimentar no Programa Escola Aberta promovendo a construção de saberes</b>	
<i>Kelly Raquel Lopes</i> (Letras).....	153
<b>Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades</b>	
<i>Ana Emília Martins Veríssimo</i> (Pedagogia)	
<i>Gerlane Mendes Pires de Sousa</i> (Pedagogia)	
<i>Quezia Vila Flor Furtado, Sabrina Grisi P. de Alencar</i> (Pedagogia)	
<i>Shirleide Karla de O. Silva</i> (Pedagogia).....	157
<b>Escola Aberta: Oficina de Pintura em Tecido</b>	
<i>Camila dos Santos Rocha</i> (Pedagogia do Campo).....	169
<b>Agroecologia cultural em uma comunidade quilombola: desafios e perspectivas para um desenvolvimento rural sustentável balizado nas tradições culturais</b>	
<i>Marcos Augusto Rodrigues dos Santos</i> (Pedagogia do Campo – PRONERA).....	177
<b>Comunicação como experiência de humanização do ser humano</b>	
<i>Mileide Moreira da Silva</i> (Pedagogia).....	186
<b>As dificuldades enfrentadas por jovens de camadas populares para ingressarem em universidades</b>	
<i>Milena Ferreira Monteiro</i> (Biblioteconomia).....	196
<b>As Artesãs “Mães do barro” da comunidade quilombola do gurugi: a busca da autonomia pelo trabalho sociocultural</b>	
<i>Thatyanne Krause Lima de Brito</i> (Pedagogia).....	201

## **O Ensino de história no contexto da educação do campo**

*Kamila Karine dos Santos Wanderley* (Pedagógica do Campo – Mestranda PPGFP)

*Patrícia Araújo* (Docente – PPGFP).....217

## **A gestão democrática: caminhos participativos no projeto político pedagógico da escola do campo Reginaldo Claudino de Sales, no município do Conde/Pb**

*Rafaela Carneiro Claudio* (Pedagogia do Campo).....224

## **PET/Conexões de Saberes: a experiência da comunidade São Rafael**

*Daylson Sares de Lima* (Ciencias Sociais).....233

## **“Tô aqui, tá vendo não?!” - periferia, e organização: a experiência de um grupo de adolescentes em rabiscar a própria história: um olhar socio-cultural sobre a infância**

*Alexandre Magno T. da Silva* (Pedagogia Social)

*Maria do Socorro da Silva* (Educadora Social e Coordenadora do Centro de Educação

Popular Comunidade Viva – COMVIVA/Caruaru-PE)

*Verônica Alves da Silva* (Educadora Social e Coordenadora do Centro de Educação

Popular Comunidade Viva – COMVIVA/Caruaru-PE).....238

## Abrindo o diálogo

### I - CONEXÕES DE SABERES EM PERIFERIAS URBANAS: DIÁLOGOS EM PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA.

A luta por uma educação superior de qualidade ao se alinhar com as Políticas de Ações Afirmativas<sup>1</sup>, passam a levar em conta aspectos mais democráticos e críticos, que reconhecem e valorizam os diferentes saberes e as trajetórias existenciais, sociais, culturais trazidas pelos sujeitos dos espaços populares na imagem dos/as estudantes de escolas públicas, moradores/as, pescadores/as, trabalhadores/as urbanas e do campo, adolescentes, jovens, adultos e idosos em situação de rua e vulnerabilidade social.

Essas ações articulam a pesquisa, de maneira qualificada à extensão e ao ensino, possibilitando nessas três instâncias o compartilhar de saberes e o ensaio coletivo de alternativas sócio-político-educativo-culturais protagonizadas pelos sujeitos sociais *nos e dos* espaços populares. Este compartilhar possibilita aos estudantes oriundos dos espaços populares a permanência nas Instituições de Ensino Superior na medida em que seus saberes e competências sociais fruto de um diálogo intenso com o cotidiano, conseguem tomar parte no espaço acadêmico, não apenas como conteúdo, mas como bússola construindo assim possibilidades de Sentir, Pensar e Agir no cotidiano social.

O Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, tem o seu trabalho original dentro do Programa Conexões de Saberes.

Em meados de 2012 o Programa Conexões de Saberes (para garantir a sua sobrevivência a nível nacional), foi incluído no Programa de Educação Tutorial. Afim de não perder a sua identidade foi retomada a filosofia do Conexões de Saberes, passando a ter a denominação de PET/CONEXÕES DE SABERES.

#### 1 Sobre o Programa Conexões de Saberes

A Rede de Universitários de Espaços Populares (Ruep), programa elaborado em 2003 pelo Observatório de Favelas<sup>2</sup>, foi a referência para a criação um ano depois do projeto *Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares*, uma política pública encampada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad), em parceria com o Observatório e 33 universidades federais brasileiras.

O Conexões percorreu, assim, o caminho inverso da maioria das ações nessa área no país. Da sociedade, ele chegou à universidade, e da universidade, ao Estado.

O programa, que recebeu o Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social 2005 na categoria Educação, tem dois eixos fundamentais. O primeiro deles é fortalecer os vínculos entre as instituições acadêmicas e os espaços populares. O outro é contribuir para uma permanência qualificada dos universitários de origem popular nos cursos de graduação, ressaltando a perspectiva de eles continuarem a sua trajetória acadêmica em cursos de pós-graduação.

1 SANTOS, Jocélio Teles dos. **Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção**. Disponível em: [http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/inep\\_artigo\\_2012\\_JTSantos.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/inep_artigo_2012_JTSantos.pdf) acessado em janeiro de 2016.

2 <http://observatoriodefavelas.org.br/>



No final de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad), em parceria com o Observatório de Favelas, iniciou o Conexões de Saberes em cinco universidades federais, entre elas a Universidade Federal da Paraíba.

O Conexões de Saberes oferece a jovens universitários de origem popular a possibilidade de adquirir e produzir conhecimentos científicos e, a partir disso, intervir em seu território de origem. Além disso, o programa possibilita o monitoramento e a avaliação, pelos próprios estudantes, do impacto das políticas públicas desenvolvidas em espaços populares. Os participantes do programa recebem apoio financeiro e metodológico.

Ao ingressar no Conexão de Saberes, o universitário desenvolve atividades em diversos programas. Entre eles, o Escola Aberta, Projetos Sócio-Comunitários, Pré-vestibular para alunos de baixa renda em comunidades quilombolas ou indígenas. O estudante também participa da promoção de ações sociais e de saúde, especialmente para crianças e adolescentes, como prevenção ao uso de drogas e gravidez na adolescência.

### Os objetivos do Programa Conexões de Saberes são:

- Estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, com a devida troca de saberes, experiências e demandas;
- Possibilitar que os jovens universitários de origem popular desenvolvam a capacidade de produção de conhecimentos científicos e ampliem sua capacidade de intervenção em seu território de origem, oferecendo apoio financeiro e metodológico para isso;
- Realizar diagnósticos e estudos continuados sobre a estrutura universitária e as demandas específicas dos estudantes de origem popular. A partir do diagnóstico, os integrantes do projeto deverão propor medidas que criem condições para o maior acesso e permanência, com qualidade, dos estudantes oriundos das favelas e periferias nas instituições de ensino superior.
- Estimular a criação de metodologias, com a participação prioritária dos jovens universitários dessas comunidades, voltadas para: o monitoramento e avaliação do impacto das políticas, em particular as da área social; o mapeamento das condições econômicas, culturais, educacionais e de sociabilidade, a fim de desenvolver projetos de assistência aos grupos sociais em situação crítica de vulnerabilidade social, em particular as crianças e os adolescentes.

Os objetivos acima procuram ser atendidos pelos projetos que atuam no PET com a filosofia do Conexões de Saberes. Eles inspiram o nosso projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas.

## 2 Sobre o programa de educação tutorial PET

### Objetivos do PET

- Desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar;
- Contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação;

- Estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica;
- Formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país; e
- Estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior.

A principal finalidade do PET é ***promover a formação ampla dos estudantes em nível de graduação incentivando o aluno a desenvolver um controle consciente e voluntário do seu processo formativo ou seja, a construção da autonomia do aluno.***

Por “formação ampla” entende-se o processo onde se dá atenção explícita às diversas dimensões da formação do estudante: apropriação de conhecimentos científico e/ou tecnológico de alto nível acadêmico, desenvolvimento de autonomia, estabelecimento de compromissos epistemológicos, éticos e sociais que estejam presentes na sua ação como aluno e na sua futura atuação profissional.

O programa visa contribuir com formulação de novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país, contribuindo para a redução da evasão escolar. As atividades do grupo devem ser orientadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, devem necessariamente contemplar, ao menos, todas estas três áreas da formação acadêmica, de forma equilibrada, contribuindo para a reflexão e autonomia intelectual do estudante

Entre os objetivos do programa estão a contribuição para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação, tendo como estratégia o efeito multiplicador do petiano sobre os seus colegas estudantes da IES, principalmente aqueles do primeiro ano de graduação.

No planejamento das atividades o grupo dará atenção aos seus aspectos formativos, ou seja, que conhecimentos, técnicas e/ou habilidades serão desenvolvidas na execução da atividade e como ela se enquadra nos objetivos do programa. Também a forma como o grupo se organizará para realizar essas atividades.

Quanto as atividades de ENSINO, estas deverão promover a ampliação da formação para além da grade curricular da graduação e que aprimorem a formação voltada ao processo de ensino-aprendizagem bem como busquem inovações metodológicas.

Quanto às atividades com ênfase na PESQUISA, estas devem aprimorar a formação voltada à reflexão sobre prioridades de pesquisa, aos métodos e metodologias de produção de conhecimento novos e análise crítica dos resultados.

Quanto às atividades com ênfase na EXTENSÃO<sup>3</sup>, as mesmas devem aprimorar a formação voltada às demandas da sociedade, do contexto profissional e da responsabilidade social. Neste contexto, cabe lembrar que o assistencialismo não se caracteriza como atividade de extensão.

### **3 Sobre o programa pet/conexões de saberes (proposta na qual estamos inseridos)**

**Objetivo:** Desenvolver ações inovadoras que ampliem a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando o protagonismo dos estudantes universitários beneficiários das ações afirmativas no âmbito das Universidades públicas brasileiras, contribuindo para a inclusão social de jovens oriundos das comunidades do campo, quilombola, indígena e em situação de vulnerabilidade social.

---

3 As atividades relacionadas a Extensão no projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, são desenvolvidas nos espaços citados no presente texto.

## Deveres dos Bolsistas

- I - zelar pela qualidade acadêmica do PET;
- II - participar de todas as atividades programadas pelo professor tutor;
- III - participar durante a sua permanência no PET em atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- IV - manter bom rendimento no curso de graduação;
- V - contribuir com o processo de formação de seus colegas estudantes da IES, não necessariamente da mesma área de formação, especialmente no ano de ingresso na instituição;
- VI - publicar ou apresentar em evento de natureza científica um trabalho acadêmico por ano, individualmente ou em grupo;
- VII - fazer referência à sua condição de bolsista do PET nas publicações e trabalhos apresentados; e
- VIII - cumprir as exigências estabelecidas no Termo de Compromisso.

## II – INTRODUÇÃO AO PROJETO “PROTAGONISMO JUVENIL EM PERIFEIRAS URBANAS”.

O processo que estamos vivenciando desde dezembro de 2010, tem visado atentar para a formação de uma postura crítica, criativa e participativa de universitárias dos espaços populares, no sentido de que o conhecimento por elas produzidos de forma comunitária, possam retornar para a comunidade (espaços escolares e não escolares), contribuindo para que esses conhecimentos sejam reescritos, reconfigurados enquanto ferramentas para melhorar as condições de vida de crianças, jovens e adultos em situação de risco e vulnerabilidade social nos espaços escolares e não-escolares. Nesse sentido o presente tópico tem como objetivo apresentar nossas experiências vivenciadas no projeto *Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas*, dentro do Programa Pet/Conexões de Saberes, apontando os impactos e impressões compartilhados por nós, enquanto estudantes universitárias de origem popular, e a importância que o projeto tem enquanto experiência no campo da Pedagogia Social e Educação Popular.

### 1 Objetivos e Metodologias:

Historicamente a partir dos anos 60 uma das concepções que estiveram presentes nas ações sócio-educativa-culturais junto aos espaços populares era a de que *“o que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos, nada pode escapar à curiosidade dos educadores (FREIRE)”*.

Mais de cinquenta anos depois, a vivência de estudantes universitários/as dos espaços populares vem gerando a necessidade de sistematizar Saberes de Experiências numa perspectiva coletiva e interdisciplinar; estes estão presentes nas atividades sócio-educativas desenvolvidas pelas bolsistas do projeto nos espaços escolares e não escolares nas periferias urbanas da cidade de João Pessoa. Nesse sentido, percebemos um impacto significativo desta experiência na forma do grupo conceber a formação acadêmica, bem como no estímulo entre as estudantes de fomentar o espírito de liderança capaz de articular competências acadêmicas e compromisso social. Para tanto, crianças, adolescentes, jovens e adultos não são tomados como seres carentes, meros beneficiários de projetos e programas sociais de caráter extensionistas, mas sim como protagonistas, agentes estratégicos da construção social. Pois defendemos como afirma Maria Stela Graciani que ...

Os excluídos contribuíram com sua pedagogia própria, suas crenças, valores e principalmente histórias de subsistência e sobrevivência em territórios áridos, propiciou que produzissem, não discursos abstratos e sem consistência empírica concreta, mas um discurso vivo, plástico, estético e poético baseado na vida<sup>4</sup>.

**O Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas** tem o objetivo de promover a sistematização dos processos participativos de produção de saberes protagonizados por crianças, adolescentes, jovens e adultos, oriundos de comunidades populares urbanas, visando criar condições para que estudantes universitários participantes do projeto possam atuar no espaço acadêmico enquanto mobilizadores/as de melhorias sócio-políticas-educativas-culturais nos espaços comunitários das periferias urbanas de João Pessoa, balizados na Pedagogia Social e Educação Popular. Entre os objetivos específicos podemos citar:

A) Travar conhecimento amistoso com segmentos dos espaços populares, com o fim de melhor conhecer e serem conhecidos, enquanto cidadãos/ãs universitários/as a partir dos interesses comuns;

B) Partilhar com as pessoas e grupos das comunidades traços do seu dia-a-dia, no âmbito da família, no trabalho, na escola, nas associações, grupos populares, seus desafios, expectativas, alegrias e esperanças;

C) Aprender com as comunidades visitadas suas ricas lições de vida, bem como as formas de como se organizam para enfrentar os desafios do dia-a-dia;

D) Interagir junto aos personagens que atuam nas escolas que implantaram o Programa Mais Educação, no sentido de articular os saberes escolares e comunitários, a visão de mundo dos educandos, etc.;

E) Socializar o que se faz na vida acadêmica, conforme a natureza dos cursos participantes;

F) Conhecer a organização das associações locais, seus desafios, seus embates, suas conquistas, suas metas, e, a partir do interesse das mesmas e das reais possibilidades dos visitantes, examinar alguma forma de contribuição.

**Os objetivos acima estão organizados em 7 eixos temáticos:**

- 1) Trabalho Social e Políticas Públicas,
- 2) Cultura e Saberes Populares,
- 3) Cidadania e Direitos Humanos,
- 4) Educação Comunitária,
- 5) Tecnologia Social,
- 6) Promoção da Saúde.
- 7) Segurança Alimentar

---

4 GRACIANI, Maria Stela. Pedagogia Social: impasses, desafios e perspectiva em construção. Disponível em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100038&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100038&script=sci_arttext). Acesso em dezembro de 2014.

## 2 Resultados e discussões no Campo da Pedagogia Social e Educação Popular:

O Projeto Pet/Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas é balizado na Pedagogia Social e Educação Popular que para ser efetivada toma como imprescindível a busca pelo conhecer a Sabedoria Popular empapada nas práticas sociais.

Pedagogia Social Crítica, ainda recente no Brasil, tem sua origem e assume crescente relevância em diferentes países europeus. Internacionalmente, a Pedagogia Social é um campo de ação interdisciplinar, reconhecida como ciência, como área de intervenção sócio-pedagógica, como campo de pesquisa e como profissão. Na definição de Klaus Mollenhauer<sup>5</sup>, a Pedagogia Social seria

[...] o mais avançado campo experimental da sociedade, porque sua incumbência não é a de transmitir conteúdos culturais, mas exclusivamente ocupar-se com a superação de problemas emergentes das pessoas em formação com vistas a seu desenvolvimento e integração.

Mollenhauer, em seu tempo histórico alertava para o fato de que a pedagogia ter tornado a pedagogia um campo disciplinar próprio e que tendeu a esquecer a educação como vinculada ao sistema social. Desconectada da realidade e mais ainda não dando atenção aos saberes produzidos através das experiências sociais do sujeitos sociais sendo eles crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Trazendo esta reflexão para o nosso contexto, temos em Paulo Freire um importante interlocutor do pensamento de Klaus quando aprendemos com Freire que como educadores e educadoras estamos irremediavelmente condenados – e desafiados! – a realizar a nossa tarefa educativa em meio aos conflitos e contradições da sociedade.

Nossa intenção com este projeto e as discussões teórico-metodológicas possíveis é a de contribuir para a construção de uma área que tem o potencial de ajudar a elaborar novas perspectivas teórico-metodológicas para a educação, por isso o diálogo com a Educação Popular é fundamental.

Segundo Danilo Streck, Klaus Mollenhauer lembra que numa “sociedade aberta o educador e a educadora tem o seu olhar focado num futuro aberto.

A pedagogia social, compartilha esta condição, mas ao mesmo tempo é, segundo, ele, “o mais expressivo campo de experimentação pedagógica da sociedade” pelo fato de não estar comprometida com a transmissão de determinados conteúdos culturais, mas dedicar-se a desenvolver a capacidade de enfrentar situações problemáticas da atualidade.

O projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, deseja, como apontamos anteriormente, contribuir para a geração de possibilidades de um projeto em Pedagogia Social que segundo Danilo Streck está pautado nos seguintes pontos:

- A prática social como ponto de partida para a tarefa educativa;
- A leitura estrutural da sociedade buscando identificar as relações de poder e as possibilidades de transformação;
- A crença no potencial transformador dos sujeitos que se situam à “margem” das estruturas hegemônicas;
- O reconhecimento da pluralidade de conhecimentos, saberes, racionalidades e sentimentalidades;
- A construção de metodologias participativas, tendo o diálogo como princípio metodológico central.

---

5 Pensador Alemão nascido em 1927 e falecido em 1998 – Fundador da Pedagogia Social Crítica.

A partir desses pontos defendemos como Danilo Streck, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Orlando Fals Borda, e tantos outros e outras pensadores latino-americanos de que a “Pedagogia Social pode ser um laboratório de criação de lugares de encontro de pessoas que caminham entre suas diferenças para auto-formar-se junto com o outro”.

Os olhos do educador estariam assim disponíveis para olhar e experimentar novas visões de futuro, uma sociedade que pudesse acolher a todos como cidadãos de fato e de direito. Por outro lado, a Educação Popular tem sua origem no movimento de libertação do povo frente às situações de injustiça social, questionando e agindo sob o ponto de vista do modelo econômico e político dominante e buscando a criação de uma nova hegemonia. Seu ponto de partida é a cultura popular, entendida como a codificação e expressão de um cotidiano de resistência e de lutas por dignidade e justiça.

Os vinte e sete artigos aqui organizados são fruto da caminhada de estudantes universitários/as e educadores populares que desejam partilhar saberes e ensaiar alternativas no que diz respeito a construção de uma sociedade justa, democrática, criativa e crítica.

O primeiro artigo desta coletânea tem como autor o Alexandre Magno Tavares da Silva, que atua como docente na Universidade Federal da Paraíba na área de Ciências Sociais e Educação Popular traz **o Protagonismo Juvenil, Pedagogia Social e o Pensamento Pedagógico Freireano: alguns desafios e perspectivas para a formação de educadores e educadoras sociais em projetos socioeducativo**. Em seu texto Alexandre discute algumas experiências e reflexões a partir do trabalho dos educadores e educadoras sociais que estão ativos em projetos sócio-educativos junto a crianças, adolescentes e jovens em condições de pobreza no Nordeste brasileiro. Com base nas considerações de Paulo Freire, ele vai se concentrar no Protagonismo Juvenil como categoria e prática social e educacional para discutir a posição deste conceito no processo de aprendizagem e de trabalho dos educadores e educadoras sociais que atuam em áreas não-escolares.

As estudantes do curso de nutrição da Universidade Federal da Paraíba – Campus I Rosiele Neves Felix Mayara Suelirta da Costa partilham conosco o tema **Atuação da Pastoral da Criança na comunidade Pe. Hildon Bandeira: ações de cidadania, esperança e valorização da vida**. Com este tema elas apresentam um pouco sobre a atuação da Pastoral da Criança, que há 17 anos vem desenvolvendo trabalhos sociais dentro da comunidade Padre Hildon Bandeira, localizada no município de João Pessoa- PB.

Leid Jane Modesto da Silva, estudante do curso de Serviço Social apresenta a temática da **Política de habitação no Brasil: Um ensaio sobre o Programa Minha Casa Minha Vida**. Neste artigo ela aborda a problemática da Política de Habitação no contexto brasileiro. A partir de um estudo bibliográfico e documental foi possível avaliar o Programa Minha Casa, Minha Vida, como também a efetividade do mesmo. Tomando como base essa reflexão, são perceptíveis os contrastes da Política de Habitação, entraves e perspectivas.

A estudante egressa do curso de Pedagogia do Campo – PRONERA Ana Hélen Vieira Rodrigues Braga contribui com a coletânea trazendo uma das discussões realizadas em seu trabalho de conclusão de curso, qual seja, uma **Breve histórico da educação de jovens e adultos no campo**. Neste artigo ela enfoca a trajetória sócio-histórica da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, tecendo considerações para pensar a sua vivência no contexto da colonização de negros e índios e seus impactos na leitura do desenrolar dos acontecimentos na atualidade, sobretudo pensando a sua presença histórica no espaço escolar, particularmente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Reginaldo Claudino de Sales localizada no Assentamento Dona Antonia, Zona Rural do município de Conde no Estado da Paraíba.

A egressa do Curso de Enfermagem e Mestra Ulanna Maria Bastos Cavalcante, apresenta o texto **A consulta de enfermagem na perspectiva da educação popular**. A autora discute em torno da

consulta de enfermagem, considerada uma atividade privativa e prestada pelo enfermeiro, na qual são identificados problemas de saúde e prescritas e implementadas medidas de enfermagem com o objetivo de promoção, proteção, recuperação ou reabilitação do paciente. Em seu texto a estudante discute que foi detectado durante o estágio de saúde da criança e dos adolescente I que o exercício da prática de educação popular em saúde pressupõe abertura, disponibilidade para ouvir o outro, horizontalidade na relação interpessoal e na ação educativa em si, pois, o ato participativo é humanizante. Trazendo as idéias freirenas para o cotidiano da prática educativa (cuidativa) da enfermagem, pode-se, pela crítica e reflexão, ver transformados ou reconstruídos saberes dentro de um grupo que não tem o conhecimento advindo do princípio acadêmico-científico, ao mesmo tempo em que também apropria-se do conhecimento que vem do universo comum.

Janyre Paulino dos Santos, egressa do curso de Direito trás a temática do **Acesso à justiça: A práxis de um direito acessível**. Em seu texto ela objetiva ratificar a importância da Mediação Comunitária na construção de uma sociedade democratizada através do protagonismo social pela participação ativa da comunidade na tomada de decisão, o fortalecimento dos vínculos das bases comunitárias para a construção das redes sociais, bem como o estabelecimento do diálogo amistoso entre os conflitantes para melhor administração dos conflitos e promoção da cultura da paz.

A estudante de psicologia Denise Sanches Pinheiro Diógenes, traz para o debate as **Reflexões Pedagógicas, Psicológicas e Sociais a Respeito do Trabalho Desenvolvido Junto a Pessoas em situação de vulnerabilidade Social em espaços Hospitalares da Cidade de João Pessoa- PB: Relato de Experiência**. Neste texto ela apresenta os hospitais públicos enquanto espaços nos quais, se encontram pessoas que vivem em vulnerabilidade social e que necessitam de assistência, recreação, acolhimento, ou seja, tudo que promova uma qualidade de vida e a promoção de saúde. Ela demonstra no presente trabalho, um pouco de como é a atuação do grupo do qual participa e que atua em hospitais públicos. A importância dessas atividades e a contribuição teórica da pedagogia e psicologia para o trabalho.

Mayara Suelirta da Costa, Rosiele Neves Felix, desta vez trazem a discussão do trabalho comunitário desta vez no diálogo com o curso de Nutrição. O tema **Diálogos sobre a cultura e a segurança alimentar e nutricional em uma comunidade de periferia urbana na cidade de João Pessoa: um relato de experiência**. Apresenta de forma resumida os diálogos, as discussões, as atividades e reflexões sobre a cultura alimentar local e Segurança Alimentar e Nutricional abertos com a comunidade de periferia urbana Padre Hildon Bandeira.

As estudantes do curso de pedagogia Ana Cristina Barbosa da Silva e Edineuda Oliveira Soares discutem o tema **Jovens e adultos em situação de risco e vulnerabilidade social: alguns desafios e perspectivas para a educação de pessoas jovens-adultas**. As estudantes refletem que a educação em periferias urbanas torna-se necessária para que possamos compreender o sentido mais amplo da educação, é de suma importância à proximidade da escola com a realidade vivenciada pelos alunos da Educação de Jovens e adultos.

Camila Cezar Costa Lacerda e Ulanna Maria Bastos Cavalcante, egressas do curso de Enfermagem, ao apresentarem o tema **A importância da Sala de Espera na promoção do conhecimento em saúde**, chamam a atenção para o fato de que a sala de espera é uma atividade que contribui para a promoção da saúde, prevenção de agravos e encaminhamentos para outras atividades em saúde. Essa prática precisa ser estimulada e adotada, pois na mesma ocorre à interação da comunidade com o serviço de saúde e por consequência dos saberes que os dois trazem, tornando-se um momento crítico-reflexivo.

A estudante do Curso de Direito Juliana Pereira Lima, traz apresenta e discute **A mediação como instrumento na resolução de conflitos**. Tecendo contribuições para o acesso à justiça, no qual além de ser um direito do cidadão faz-se necessário para um país verdadeiramente democrático. A media-

ção de conflitos tem se tornado uma prática cada vez mais utilizada, isso se deve à sua simplicidade, celeridade e principalmente à maior preocupação com o bem-estar, não somente físico, mas também psicológico das partes envolvidas. É desta maneira que os direitos, sem burocracia, alcançam com maior eficácia os cidadãos brasileiros.

O Contra Mestre e Diretor do Centro Cultural Ginga Nação Antônio Guedes da Silva Junior e aluno de capoeira e professor da UFPB Alexandre Magno Tavares da Silva - **Cultura e saberes populares da capoeira no programa mais educação: desafios e perspectivas na experiência de um educador popular**. Além de apresentarem a capoeira enquanto uma manifestação da cultura negra Afro-Brasileira que se apresenta como um trabalho corporal vivenciado também como forma de dança, arte e luta de resistência, parte integrante nas raízes culturais de nossos antepassados negros, desejam com este artigo compartilhar a nossa experiência de trabalhar a capoeira enquanto ação educativa nos espaços populares e no Programa Mais Educação.

Jaqueline Pereira Lima, estudante do curso de Engenharia de Produção apresenta a - **Experiência sócio-educativa no programa escola aberta: o caso do grupo de corte e costura na Escola Estadual Francisco Campos**. Nesta vivência a estudante teve a oportunidade de acompanhar as atividades realizadas em uma Oficina de Corte e Costura. Ela procurou trazer para a atividades algumas perspectivas teóricas e metodológicas advindas do curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal da Paraíba, Campus I. Essa perspectiva técnica, segundo a estudante, agrega um valor diferenciado ao processo de ensino e trabalho em Oficina de Corte e Costura praticado por mulheres que vivem em comunidades populares e participam dessa oficina para aprimorarem suas habilidades.

A estudante do curso de Enfermagem Andrezza Rayana da Costa Alves Delmiro, trás a sua reflexão em torno da **Doença de Alzheimer e o enfermeiro cuidador**, e destaca que o acompanhamento do idoso é sem dúvida uma forma de solidariedade, a presença de um profissional de saúde faz com que se sintam acolhidos, para que possam dar mais valor à vida, não se deixando abater facilmente com os problemas que chegam com o avanço da idade. A enfermagem tem papel fundamental no cuidar do paciente portador de Alzheimer, assistindo o paciente e vendo seu estado físico e psicológico, além de ser um elo entre ele e sua família, garantindo um suporte para o idoso.

A professora do Departamento de Metodologia da Educação da UFPB, Quezia Vila Flor Furtado, partilha conosco o projeto de extensão **Jovens na EJA: superação no processo de escolarização** - O presente projeto apresenta-se como eixo de conexão entre o Ensino Superior e a Educação Básica no sentido de ampliar e aprofundar o debate sobre a crescente inserção dos jovens na Educação de Jovens e Adultos, sendo resultado de situações de fracasso na escola da infância. Esta problemática tem sido alvo de preocupações para os educadores da EJA, mas de pouca mobilização em reflexão as situações que envolvem estes jovens, e conseqüentemente de pouca atenção para ações de intervenção.

Mais uma vez a estudante Denise Sanches Pinheiro Diógenes, traz uma temática pertinente do curso de psicologia, qual seja algumas **Reflexões em Torno do Estudo dos Atos Falhos de Linguagem como uma Ferramenta no Processo da Educação** - Este artigo apresenta uma abordagem concisa de estudos teóricos sobre atos falhos na linguagem, sua relação com o inconsciente e o seu uso como ferramenta no processo de educação do sujeito. Logo, se propõe, a levar o leitor a refletir sobre a relação da psicanálise e educação.

Estudantes do Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo Adrienny Kelly Silva Cavalcante e Camila dos Santos Rocha discutem no texto **As lutas dos movimentos sociais do campo enquanto experiências sócio-educativas que orientam construção das concepções em torno da educação do campo** processo histórico sobre a formação do MST e seu legado no processo de instituição da Educação do Campo, enfatizando seu surgimento, consolidação e institucionalização. O presente trabalho possibilita compreender com detalhe o contexto histórico dos



movimentos sociais do campo em suas lutas pela terra, educação, visto uma necessidade maior de afirmação e disseminação de seus direitos.

Kelly Raquel Lopes, estudante do curso de Letras traz o texto **Culturas e Saberes Populares: um paralelo entre Reeducação alimentar no programa escola aberta promovendo a construção de saberes**. A composição deste artigo se deu através de diálogos, leituras e debates em grupo de mulheres participantes das ações realizadas na oficina de culinária na comunidade do Baralho na cidade de Bayeux/PB. As reflexões da estudante versaram sobre alguns aspectos referentes à como o saber é construído em diferentes espaços, no caso o Programa Escola Aberta e como as participantes da oficina de culinária se tornam protagonistas de sua própria história.

A professora da UFPB Quezia Vila Flor Furtado a estudante do curso de Letras Ana Emília Martins Veríssimo a estudante do curso de pedagogia Gerlane endes Pires de Sousa; a mestre e doutoranda em pedagogia Sabrina Grisi P. de Alencar e a pedagoga Shirleide Karla de O. Silva, apresentam o tema **Juvenilização na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades** - O presente relato de experiência traz resultados do projeto intitulado Jovens na Educação de Jovens e Adultos: superação no processo de escolarização vinculado ao Programa de Licenciaturas - PROLICEN e do PET/ CONEXÕES DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, tendo como eixo de conexão entre o Ensino Superior e a Educação Básica no sentido de ampliar e aprofundar o debate sobre a crescente inserção dos jovens na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Camila dos Santos Rocha, estudante do curso de pedagogia com área de aprofundamento em educação do campo, apresenta o tema **ESCOLA ABERTA: Oficina de Pintura em Tecido** - O presente trabalho trata da experiência vivenciada do Programa Escola Aberta com a oficina de Pintura em tecido, na Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Papa Paulo VI em João Pessoa. O objetivo do texto é expor a vivência na oficina de pintura em tecido como valorização do artesanato e principalmente de quem o produz (as mulheres da comunidade), melhorando a autoestima e fazer o refletir qual o seu papel no meio que estar inserido. .

Egresso do curso de Pedagogia do Campo – PRONERA, o jovem Marcos Augusto Rodrigues dos Santos apresenta o tema **Agroecologia cultural em uma comunidade quilombola: desafios e perspectivas para um desenvolvimento rural sustentável balizado nas tradições culturais**. Em seu texto o Marcos traz os desafios e perspectivas para um desenvolvimento rural sustentável balizado nas tradições culturais das comunidades quilombolas da Paraíba no diálogo com a Agroecologia cultural na comunidade quilombolas de Ipiranga. Para isso, ele tece considerações em torno dos elementos culturais, históricos, ambientais e geográficos da realidade do campesinato brasileiro e lutas pela demarcação dos territórios quilombolas. A cultura como um princípio de resistência e preservação dos fazeres e saberes, o termo pertencer que está atrelada a história, a cultura e a vivência e tradições no território, os apontamentos para uma produção bases e fundamentos de vida agroecológica, o desenvolvimento rural sustentável.

Mileide Moreira da Silva, egressa do curso de graduação em Pedagogia apresenta de forma profunda o seu tema **Comunicação como experiência de humanização do ser humano**. A estudante apresenta uma parte do seu trabalho de conclusão de curso chamando a atenção para o fato de que essa questão-problema partiu da sua leitura de mundo, na experiência de educar-se e comunicar-se no mundo e com o mundo, tendo em vista a tomada da comunicação como aspecto socioeducativo na construção da cidadania e da educabilidade humana. Logo, ela ressalta, em linhas gerais, o papel da comunicação na sociedade atual e expô-la no campo da educomunicação como forma de conceber a comunicação em diálogo com o processo socioeducativo e no processo de ensino-aprendizagem com pessoas jovens e adultas, sobretudo, nos espaços escolares e não escolares.

Milena Ferreira Monteiro, estudante do curso de Biblioteconomia apresenta e discute **As dificuldades enfrentadas por jovens de camadas populares para ingressarem em universidades**. Em seu artigo a estudante discorre sobre algumas questões relevantes que geram desafios para estudantes que são oriundos de periferias urbanas no ingresso em Universidades Públicas. As dificuldades enfrentadas com desvantagens socioeconômicas são diversas e acabam influenciando tanto na escolha do curso como na própria formação acadêmica do estudante. A proposta investigativa acerca das dificuldades encontradas por jovens em ingressar em Universidades públicas surgiu das inquietações e indagações levantadas sobre assuntos relacionados à área e o grande número de pessoas que ficam de fora da universidade após terminarem o ensino médio e tentarem passar em algum curso superior.

Pedagoga e mestra em Pedagogia, a Thatyenne Krause Lima de Brito, apresenta - **As artesãs “Mães do Barro” da Comunidade Quilombola do Gurugi: a busca da autonomia pelo trabalho sociocultural**. O texto tem por objetivo identificar e analisar o processo participativo de produção de saberes em uma comunidade remanescente de Quilombolas no assentamento do Gurugi município do Conde/PB, a partir da análise de uma experiência prática das artesãs mães do barro. Balizada respectivamente pela Educação Popular, Pedagogia latino-americana e Cultura Popular, a estudante busca contribuir para o debate em torno da reconfiguração da Educação Popular pertinente as novas exigências da realidade a partir do protagonismo dos grupos populares remanescente de quilombos.

Kamila Karine dos Santos Wanderley Graduada em Pedagógica do Campo com área de aprofundamento em Educação do Campo e Patrícia Araújo Professora do curso de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, apresentam o tema O Ensino de História no contexto da Educação do Campo. O trabalho é o ponto de partida para entender o ensino de história no contexto da educação do campo em áreas de assentamento. Ao longo do trabalho procura-se evidenciar o movimento como educador social e o ensino de história local no contexto da Pedagogia do Movimento Sem Terra. A pesquisa se utiliza da análise de livros e cartilhas publicados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB/2002), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, entre outros documentos. Os estudos apontam que cultivar a memória é mais que friamente conhecer o passado, é compreender o passado e sua totalidade, no caso da memória aqui pesquisada, buscar sentido a uma continuidade coletiva vivenciada nas experiências de luta.

A Pedagoga Rafaela Carneiro Cláudio apresenta e discute o tema **A gestão democrática: caminhos participativos no projeto político pedagógico da escola do campo Reginaldo Claudino de Sales, no município do Conde/PB** - O presente artigo busca a partir dos elementos Conceituais e legais sobre a gestão democrática, traçar os caminhos da gestão democrática no Projeto Político Pedagógico da escola do campo Reginaldo Claudino de Sales, no município do Conde/PB.

Daylson Soares de Lima, graduado em Ciências Sociais e egresso do Programa PET/CONEXÕES DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas apresenta o trabalho **PET/Conexões de Saberes: a experiência na Comunidade São Rafael**. Este trabalho é fruto da vivência no âmbito da pesquisa e extensão, a partir do Programa de Educação Tutorial PET/Conexões de Saberes, realizada na Comunidade São Rafael, João Pessoa. O Objetivo do Daylson neste texto é apresentar as experiências vivenciadas na Comunidade São Rafael, a partir da nossa inserção na Escola Estadual de Ensino Fundamental São Rafael.

Alexandre Magno Tavares da Silva, docente da Universidade Federal da Paraíba e Tutor do Programa PET/CONEXÕES DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, traz no fechamento desta coletânea uma discussão intitulada - **“Tô aqui, tá vendo não?!” - periferia, e organização: a experiência de um grupo de adolescentes em rabiscar a própria história: um olhar**

**socio-cultural sobre a infância.** Neste artigo, fruto do diálogo com as Coordenadora do Centro de Educação Popular Comunidade Viva – COMVIVA, apresentam a necessidade de uma reconfiguração em torno do olhar que a sociedade tem em torno dos meninos e meninas que se encontram nas ruas. A partir do poema publicado em 1978 por Frei Betto, “O Pivete” os autores discutem os caminhos para esta reconfiguração. Enquanto as meninas estavam se prostituindo nas quatro paredes dos bordéis, e prostíbulos, a sociedade não se dava conta de suas histórias, não podia conceber o que se passava em suas mentes e corpos, entretanto, quando elas desceram os morros, saíram da periferia e iniciaram a ocupação das ruas, praças, etc. a sociedade sentiu-se incomodada. Os educadores defendem a necessidade da sociedade aprender a ler os sinais que muitas vezes os meninos e meninas nos lançam no dia-a-dia em seus gestos, palavras, manifestações diversas e encontrar nesses sinais a esperança, tão acentuada por Paulo Freire. “Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz. Nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós”.

Desejamos a todos e a todas uma boa leitura e que este trabalho venha a contribuir na formação de cada um daqueles e daquelas que desejam compartilhar saberes e construir uma nova sociedade.

“Ninguém começa lendo a palavra porque antes da palavra o que a gente tem para lê a disposição da gente é o mundo, e agente lê o mundo na medida em que a gente o compreende e o interpreta e foi isso que os homens e as mulheres fizeram milênios depois de ler o mundo é que os homens inventaram a linguagem e milênios depois ou séculos depois é que inventaram a escrita.”

*Paulo Freire*

“Wie der Unterdrücker eine Theorie der unterdrückerischen Aktion braucht, um zu unterdrücken, so brauchen die Unterdrückten, um frei zu werden, ebenfalls eine Aktionstheorie.”

*Paulo Freire*

“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”

*Paulo Freire*

## Protagonismo Juvenil, Pedagogia Social e o Pensamento Pedagógico Freireano: alguns desafios e perspectivas para a formação de educadores e educadoras sociais em projetos socioeducativos

Alexandre Magno Tavares da Silva<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo discute algumas experiências e reflexões a partir do trabalho dos educadores e educadoras sociais que estão ativos em projetos sócio-educativos para cuidar de crianças, adolescentes e jovens em condições de pobreza no Nordeste brasileiro. Com base nas considerações de Paulo Freire, vamos nos concentrar no Protagonismo Juvenil como categoria e prática social e educacional para discutir a posição deste conceito no processo de aprendizagem e de trabalho dos educadores e educadoras sociais que atuam em áreas não-escolares. Esta discussão aponta para a necessidade de concentrar uma série de experiências sociais e educativas e de abordar seu desdobramento nos países do Terceiro Mundo e seu impacto social, que - embora ricas em significado e potencial- correm o risco de permanecer despercebidas por parte da atenção acadêmica que não se dá conta dessas áreas como espaços de conhecimento e desenvolvimento de competências. Se o protagonismo juvenil vem alterando os fundamentos teóricos e metodológicos da formação dos educadores sociais, e do trabalho social, certamente afetará e influenciará na ação pedagógica (teórico e metodológica) dos educadores e educadoras sociais. Isto deverá permitir uma experiência intercultural que pode vir a contribuir para criar uma sociedade justa e solidária.

**Palavras-Chave:** Protagonismo Juvenil. Pedagogia Social. Meninos de Ruas. Paulo Freire

### Introdução

Nos últimos anos, temos percebido um aumento significativo no envolvimento de adolescentes, jovens e adultos dos espaços populares que, inquietos diante das situações de pobreza, marginalização e exclusão social, bem como com uma curiosidade pelo mundo que os rodeia, vão tecendo possibilidades para melhor compreender e intervir neste quadro. Diversos autores tem chamado a atenção para este quadro.

Esse exercício, que envolve um dar-se conta da realidade, é mediado por uma série de objetos e por um “mundão” de coisas que estão por dentro e por trás desses objetos. Vale resgatar, na literatura brasileira uma passagem do texto de Ubaldo Ribeiro no Livro Viva o povo Brasileiro.

Tinha gente que pescava o peixe, gente que plantava a verdura, gente que fiava o pano, gente que trabalhava a madeira, gente que fazia o pão, gente que tecia a rede, gente de toda espécie, e tudo requeria grande conhecimento e muitas coisas por dentro e por trás desse conhecimento – talvez fosse isto a vida, como ensinava a Vó Leléu, quanta coisa existia na vida! Que beleza era a vida cada **objeto** um mundão com tantas coisas ligadas a ele e até um pedaço de pano teve alguém para prestar atenção só nele um dia, até tecê-lo e acabá-lo e cortá-lo, alguém que tinha conhecimento tão grande como esses pescadores e navegadores, mas já se viu coisa mais bonita neste mundo do nosso Deus. (RIBEIRO, 1984 p.318)

Esta literatura resgata o espanto de uma personagem, Maria da Fé, que desejava ser professora, mas ao contemplar o cotidiano da sua comunidade de pescadores e pescadoras, e passando a perceber

---

1 Doutor em Ciências da Educação área de aprofundamento em Pedagogia Crítica pela *Johann Wolfgang Goethe-Universität* (Frankfurt/Alemanha). Atuou como Educador Popular no Centro Educacional Dom Bosco (Jaboatão/PE). Docente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru/PE (2000-2006) e na UFPE/ Centro Acadêmico do Agreste (2006-2008). Atualmente, é professor da área de Ciências Sociais e Educação Popular na Universidade Federal da Paraíba.

a complexidade que envolvia a atividade, decidiu ser, primeiro, pescadora, para depois construir-se professora.

## O Fazer como Aprender

Em muitos espaços sociais podem ser identificados o Fazer como Aprender no processo participativo de educadores, educadoras, educandos e educandas. Nesse sentido, gostaríamos de destacar, enquanto espaços sociais, os chamados Projetos Sócio-Educativos com crianças, adolescentes e jovens em situação de rua e vulnerabilidade social em periferias urbanas. Estes projetos continuam sendo espaços de pesquisas e programas extensionistas de universidades. O escolher da nossa trajetória em antropologia, na UFPE, em 1982, o mestrado em Educação Popular em 1992, o Doutorado em Pedagogia Social em 1996, foram movidos pelo desejo de melhor compreender a experiência social que tecia junto com companheiros e companheiras, desde 1979, na Pastoral de Juventude do Meio Popular na arquidiocese de Olinda e Recife, até o Centro de Educação Popular Comunidade Viva em 2015.

Se por um lado a produção de conhecimentos no espaço acadêmico está carregada de possibilidades teóricas de interpretação e análise da estrutura social, com referenciais psicológicos, filosóficos, econômicos, sociológicos, antropológicos etc., por outro se torna necessário que o espaço acadêmico conheça de que forma está ocorrendo o processo de dar-se conta da realidade social, da produção de saberes nas práticas cotidianas, nas experiências sociais protagonizadas pelos próprios educadores, educadoras, educandos e educandas dos Projetos Sócio-Educativos.

Pesquisas nesses espaços sociais tornam-se necessárias precisamente para possibilitar um reconhecimento e visualização do papel desses atores sociais, que, atuando em espaços não escolares enquanto sujeitos históricos, produtores de saberes e conhecimentos, vão apontando outras formas de sentir, pensar e agir em torno da pedagogia. Projetos Socioeducativos com crianças, adolescentes e jovens em situação de rua e vulnerabilidade social são repletos de atividades empapadas com fazeres pedagógicos que, atualmente, estão colaborando na própria reconfiguração da educação básica. Esses fazeres pedagógicos partem da necessidade de compreender o lugar que cada objeto ocupa no processo sócio-educativo. Em nosso trabalho de doutorado, concluído em outubro de 2000 tivemos a oportunidade de discutir alguns desses elementos dos quais, destacamos:

- O trabalho socioeducativo como resultado da luta de mulheres pescadoras por melhores condições de vida de crianças e adolescentes (projeto socioeducativos na cidade de Recife);
- O trabalho socioeducativo como uma proposta de educação profissional alter(n)ativa para jovens da área rural (projeto socioeducativo na cidade de Limoeiro);
- O trabalho socioeducativo como prática de uma educação popular junto a meninos e meninas de rua (projeto na cidade de Caruaru);
- O trabalho socioeducativo como proposta de organização de meninos trabalhadores (projeto socioeducativo na cidade de Salgueiro);
- O trabalho socioeducativo como ensaio de rediscutir o trabalho artesanal frente às novas exigências da organização do trabalho via caridade assistencial (projeto socioeducativo na cidade de Gravatá).

Os cinco aspectos acima, discutidos no trabalho de pesquisa, apontam para a necessidade de estudarmos os processos educativos construídos nesses espaços, levando em conta a ótica de criação dos próprios educadores, educadoras, educandos e educandas. Nesse sentido, uma das experiências

significativas foi o trabalho de formação de educadores sociais desenvolvido pelo coletivo, MACA. O coletivo Movimento de Meninos e Meninas de rua foi estruturado em finais dos anos 80 e permaneceu até o ano de 2006, pelos educadores e educadoras sociais que participavam de projetos socioeducativos no Estado de Pernambuco<sup>2</sup>.

A formação de educadores e educadoras nos projetos socioeducativos, na época, chamados de Projetos Alternativos de Atendimento a Crianças e Adolescentes marginalizados, nasceu da preocupação de coordenadores e educadores sociais, desses projetos, em discutir e apresentar melhores condições de realizar o trabalho socioeducativo com uma visão mais clara e concreta dos seus objetivos, conteúdos, metodologias e que apontasse, sobretudo, para uma transformação da realidade de vida das crianças, adolescentes e jovens em situação de rua e vulnerabilidade pessoal e social.

A reflexão desses objetivos, conteúdos e metodologias e resultados no trabalho educativo na vida dos educadores, educadoras, educandos e educandas dá-se em uma realidade concreta: nas atividades desenvolvidas nas quais esses sujeitos históricos estavam, na época, em constante relação. Nesse sentido, entre as atividades pensadas nos encontros formativos, tínhamos:

- Atendimento a saúde
- Alimentação
- Recreação e esporte
- Artes, musicalidade, dança e teatro,
- Alfabetização
- Evangelização
- Escolarização
- Acompanhamento e reforço escolar
- Atendimento as famílias
- Atividades artesanais
- Iniciação a profissionalização
- Grupos de produção e comercialização
- Atividades agrícolas
- Encaminhamento para o mundo do trabalho.

Os fundamentos teórico-metodológicos utilizados diziam respeito ao nosso desejo de realizar

---

<sup>2</sup> Participavam deste coletivo as seguintes instituições e grupos: PROART/JUMA (Carpina), Ação Paroquial de Assistência (Carpina), Centro Social Madre Virginia (Carpina), Lar Dom Bosco (Carpina), SERC – Serviço de Estimulação e Reabilitação da Criança (Gravatá), ODIP – Obra de Defesa da Infância Pobre (Gravatá), GAMR (Gravatá), Circulo de Trabalhadores Cristãos (Gravatá), Lar Santa Elisabeth (Triunfo), PROAC (Salgueiro), Centro Educacional Saber Viver (Recife), CEPOMA (Recife), Turma do Flau (Recife), Comunidade de Crianças e adolescentes de Rua (Caruaru), Creche Sol Poente (Caruaru), Centro de Formação de Menores (Limoeiro), CEMAN (Petrolina), Associação de Protetores do Meio Ambiente (Caruaru), Centro de Cidadania UMBÚ-GANZÁ (Recife), Centro de Educação Popular Assunção (Caruaru), entre outros.

uma leitura do mundo nas atividades acima; por isso os três caminhos inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire eram.

- **A PARTIR DA PRÁTICA CONCRETA** perguntando e problematizando a prática, supondo a identificação de fatos e situações significativas da realidade imediata;
- **TEORIZAR SOBRE A PRÁTICA**, ir além das aparências imediatas, desvelar, refletir, discutir, estudar criticamente, buscando conhecer melhor o tema problematizado. Explicar é descobrir as causas e as leis das relações entre fatos. A teoria sintetiza, relaciona os fatos num todo único.
- **VOLTAR À PRÁTICA PARA TRANSFORMÁ-LA**, com referências teóricas mais elaboradas e agir de modo mais competente, novas perguntas requerem novos processos de teorização, abrindo-nos ao movimento espiralado da contínua busca do conhecimento.

Estávamos nos primeiros passos do que chamamos Sistematizações de Experiências em Educação Popular. Quando tomamos a Educação Popular como Projeto teórico-metodológico a fim de pensar a prática, desejamos nos apoiar em alguns elementos constitutivos dela que nos possibilita concebê-la, segundo Carrillo, 2007, como:

Uma lectura crítica Del orden social vigente y un cuestionamiento AL papel integrador que há jugado allí a educación formal; 2) Uma intencionalidad política emancipadora frente AL orden social imperante; 3) Um propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar El cambio social; 4) Uma convicción que desde lá educación ES posible contribuir al logro de esaintencioanlidad, actuando sobre La subjetividad popular; 5) Um afán por generar y emprearmetodologías educativas dialógicas, participativas y activas. CARRILLO, 2007 p.14

As temáticas discutidas eram inspiradas no cotidiano do trabalho socioeducativo. Pelo significado dessas experiências e, sobretudo, pela participação política proporcionada, várias experiências educativas de projetos sócio-educativos no Brasil se tornaram referências no que diz respeito à reconfiguração das políticas públicas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, bem como na educação básica. Destacamos a situação atual *do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica*, cujo objetivo é o de criar as bases para uma política pública de fomento a inovação e criatividade na Educação Básica.<sup>3</sup>

As organizações não escolares que atuam com a infância e a adolescência, por vezes, têm tido mais espaço para a inovação, adotando princípios organizacionais que estimulam a autonomia, flexibilidade, participação, integração com a comunidade e o uso inteligente das novas tecnologias. No entanto, por serem identificadas como instituições de assistência social ou de lazer; não como instituições educativas têm pouca influência sobre as redes de ensino, as escolas e a formulação de políticas públicas na área.

Um dos aspectos significativos desta jornada está na reconfiguração do papel exercido pelas crianças, adolescentes e jovens nos projetos socioeducativos. A possibilidade de tomá-los enquanto sujeitos ativos e protagonistas vêm ganhando força ao falarmos sobre processos educativos emancipatórios. Nesse sentido, nosso texto tem o objetivo de apresentar algumas reflexões em torno da

---

3 O Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica. Disponível em <<http://criatividade.mec.gov.br/a-iniciativa>>. Acesso em: 10 set. 2015.

pedagogia social no contexto do protagonismo juvenil dentro dos projetos sócio-educativos com crianças, adolescentes e jovens em situação de rua e vulnerabilidade social, bem como refletir a contribuição do pensamento pedagógico freireano. Para tanto abordaremos três aspectos que nos ajudam a definir a Pedagogia Social como categoria de estudo:

- Adolescentes e jovens enquanto protagonistas no espaço social;
- Dando-se conta da rua enquanto espaço de atuação;
- Paulo Freire e os educadores sociais: possibilidades de uma proposta alter(n)ativa no mirar a criança e o adolescente enquanto protagonistas na ação socioeducativa.

### Crianças, adolescentes e jovens enquanto protagonistas no espaço social

*De sua formosura  
Deixai-me que diga:  
É belo como coqueiro que vence a areia marinha.  
Belo como o avelós contra o Agreste de cinza.  
Belo como a palmatória na caatinga sem saliva.  
É tão belo como um sim numa sala negativa.  
Belo porque é uma porta abrindo-se em mais saídas.  
Belo porque tem o novo a surpresa e a alegria.  
Belo como a coisa nova na prateleira até então vazia.  
Como qualquer coisa nova inaugurando o seu dia,  
Ou como o caderno novo quando a gente o principia.  
É belo com o novo todo velho contagia.  
Belo porque corrompe com sangue novo a anemia.  
Infecciona a miséria com a vida nova e sadia.  
Com oásis, o deserto, com ventos, a calmaria.*

João Cabral de Melo Neto<sup>4</sup>

Embora se perceba a importância das crianças, adolescentes e jovens enquanto personagens ativos dentro da estrutura social, estes ainda não foram plenamente reconhecidos nesse papel, sendo excluídos das formas ativas de participação social e política.

el concepto de niño es un concepto culturalmente construido y por ellomismo no es universalizable; no puede por ello ser dogmático pues es por naturaleza evolutivo y sobre-determinado por losprocesosocio-culturales y económico-políticos. [...] Tenemos que reconocer que las culturas dominantes nos imponen una ideología delniño que es funcional a losproyectosociales, económicos y políticos de ladominación“ (SCHIBOTTO 1990, p. 363s).

Uma das causas para esta postura decorre da imagem construída sobre a infância e a juventude ao longo da história que, muitas vezes, está enraizada em um olhar sociocêntrico e criminalizante por parte da sociedade.

Naquele momento, uma versão marginalizadora e preconceituosa das crianças das classes populares agudizava-se e tornava-se hegemônica, não só no cenário nacional mas em todos os países

4. 1989, pp.109-110.



do então chamado Terceiro Mundo, de tal modo que a infância pobre e fracasso na escola pública apareciam como elementos de um inseparável e quase insuperável problema social. (KRAMER; LEITE, 2001, p. 15).

Por outro lado, há também a falta de pesquisas em torno da produção de saberes e competências desses adolescentes e jovens em suas experiências de vida no cotidiano social, no mundo da escola, da comunidade, da família, do trabalho, etc. (cf. SILVA 2001, p.12-13). Entretanto vão se tecendo novas formas de olhar, interpretar e agir e, cujo resultado, está, cada vez mais, fazendo parte das iniciativas de formação dos educadores e educadoras sociais.

A conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, garantiu os direitos das crianças e adolescentes no Brasil e contribuiu, significativamente, nesses vinte e cinco anos para a reconstrução da imagem em torno das crianças, adolescentes e jovens, passando estes a serem vistos não como meros Objetos (passivos) da assistência social e educativa, mas sim como a Sujeitos Sociais (ativos) nas ações sócio-educativas.

Apesar do penoso caminho nas conquistas das políticas públicas, temos hoje um conjunto de medidas, marcos legais, planos nacionais que vem colaborando, significativamente, tanto no enfrentamento das situações de marginalização, criminalização e exclusão social, quanto no revisitar alguns paradigmas e conceitos no campo sócio-político-pedagógico, para dar conta desta nova realidade. Entre os marcos legais, temos:

- Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014);
- Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária / Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009 (Lei do Direito à Convivência Familiar);
- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo / Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional);
- Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador;
- Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil;
- Linha de Cuidado para a Atenção Integral à Saúde de Crianças, Adolescentes e suas Famílias em Situação de Violência;
- Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas;
- Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte;
- Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais;
- Outras leis e planos nacionais relacionados à proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes.

Esta mudança de olhar sobre as crianças, adolescentes e jovens, e os novos marcos legais, encontram nas categorias Protagonismo e na Pedagogia Social elementos favoráveis para o entendimento e a efetivação, não apenas dos direitos fundamentais das crianças, adolescentes e jovens, como resumido no artigo 4º do Documento, mas para dar-se conta do protagonismo implícito no cotidiano das lutas populares em suas diversas formas de manifestação. Nesse sentido, o resgate, o entendimento, a te-

matização em torno da criança, do adolescente e do jovem, enquanto sujeito histórico e social, passa, necessariamente, pelo conhecimento e discussão em torno da presença desse protagonismo também nas lutas populares.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral, e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL. ECA, 1990).

As experiências nas quais estão inseridos estão recheadas de representações; é preciso ouvi-las, possibilitar-lhes a palavra. Deixá-los falar do jeito que vivem e/ou sobrevivem, contar suas histórias, dizer como vêem o mundo, como percebem a realidade, seja na zona rural seja na urbana, apontarem as situações de exploração e como estão construindo estratégias de enfrentamento, nesse sentido, o exercício do ouvir é fundamental por parte do educador e da educadora.

O ato de ouvir, na perspectiva freireana, refere-se à virtude de saber escutar. Tal virtude é indispensável ao educador que se assumir progressista, exigindo deste o exercício de aprender a ouvir de tal forma que, não se vendo arrogante acima daquele com quem fala, escuta pacientemente e criticamente o discurso do outro. (FISCHER; LUSAD in STRECK et al, 2008, p. 301).

Eles e elas têm seus anseios, esperanças e projetos; e abrem pequenas “brechas” dentro do sistema socio-político-econômico, criando elementos para que possam permanecer dentro da vida. Entre esses elementos está a inserção nos movimentos sociais populares, nos quais pouco a pouco vão se criando formas de identificar seus saberes e expressões de competências, numa forma de protagonismo. Ao falar sobre esta inserção do adolescente e do jovem, enquanto Sujeitos Sociais, CUSSIANOVICH (1999) aponta o protagonismo como importante categoria na história sócio-cultural da criança e destaca seus cinco elementos importantes:

- Protagonismo como um Direito Humano;
- Protagonismo como expressão de solidariedade;
- Protagonismo é independente de idade;
- Protagonismo enquanto conceito e eixo prático da participação;
- Protagonismo enquanto exercício de organização.

Aqui, quer se entender o protagonismo das crianças, adolescentes e jovens como expressão de suas críticas sobre estrutura social, criando formas e soluções para seus problemas.

Entre los factores que han permitido la emergencia de ciertas expresiones de protagonismo de los niños y adolescentes trabajadores en América Latina podemos señalar: - La irrupción de las organizaciones populares como actores sociales; el protagonismo de la mujer popular organizada en la vida cotidiana de las poblaciones; los movimientos sociales en favor de la infancia en los últimos 15 años y su impacto en la defensa de los derechos del niño; las germinales experiencias de organización de los niños trabajadores de la década de 70 como el Manthoc en Perú, etc. y el esfuerzo por acompañar estas experiencias con una reflexión teórica. (MNNATSOP 1997, p. 90)

Dentro do processo da luta pela sobrevivência, adolescentes e jovens, sobretudo em países da América Latina, vão elaborando e expressando diferentes formas de verem a si mesmos e o mundo que os cerca. Neste processo, o debate latino-americano sobre o protagonismo infanto-juvenil vem ganhando gradativamente seu espaço e possui seus primeiros momentos concretos nos fins dos anos 70. Como exemplo, podemos citar o *Movimiento de Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos* MANTHOC, do Peru, que nasceu dentro do movimento da juventude trabalhadora em 1976.

Este protagonismo possui suas raízes, sobretudo, no protagonismo das classes populares organizadas na América Latina e está ligado, como aludimos acima, às novas correntes pedagógicas que se concretizam:

- na Pedagogia da Libertação;
- no surgimento dos movimentos sociais;
- na Teologia da Libertação;
- na organização de adolescentes e jovens trabalhadores.

Dentro desta perspectiva, surge um novo olhar em torno da infância, adolescência e juventude, de perceber que, por exemplo, a luta por uma Pedagogia dos Direitos Humanos não é monopólio dos adultos; que crianças, adolescentes e jovens estão, a cada dia, construindo a necessidade de refletirem sobre suas experiências de vida. Antes, uma das grandes motivações eram as condições de trabalho e, hoje, outros focos foram descobertos, como é o caso da luta pela produção cultural, políticas públicas e sociais, lazer, moradia, etc.

[...] hablar de protagonismo infantil, de organización de los niños trabajadores, de los niños como sujeto y movimiento social significa romper con los esquemas dominantes, con prenociones y prejuicios fuertemente enraizados. Significa poner de cabeza la relación entre adulto y niño, proyectar un modelo de niñez totalmente diferente, en fin cuestionar radicalmente „la exaltación de la infancia como período de protección y preparación a la vida“ exaltación que „permite privatizar al niño, confinarlo al ámbito de la familia, de la pequeña vecindad; permite oír su tono de voz para no escuchar el mensaje de supralabra“ (CUSSIÁNOVICH<sup>5</sup>).

Nesse sentido, podemos abaixo destacar algumas características desse protagonismo.

- Participação em ações que dizem respeito a problemas relativos ao bem comum, na escola (grêmios estudantis, conteúdos escolares cada vez mais relacionados à experiência de vida dos adolescentes e jovens), na comunidade ou na sociedade mais ampla – como exemplo, podemos citar a iniciativa de uma professora de História em uma escola pública da cidade de Caruaru que estimulou seus alunos a escreverem a história do bairro no qual a escola está localizada. Nesta ação os alunos passaram a conhecer melhor as necessidades, avanços e as histórias dos personagens do bairro;
- Participação na organização e planejamento das atividades, no que envolve o conhecimento relacionado, da execução, dos resultados, e como exemplo, pode-se citar a participação de educandos e educandas na elaboração dos programas de atividades socioeducativas (oficinas de arte, música, artesanato, horticultura, etc.);
- Passagem da mensagem da cidadania criando acontecimentos em que a criança e os adolescentes ocupam uma posição de centralidade nas quais os(as) adolescentes e jovens partilharam os diversos

---

5 Algumas notas sobre los niños como sujeto social; documento del MANTHOC, não publicado.

olhares em torno dos bairros em suas histórias, necessidades e possibilidades de enfrentamento da falta de condições de vida (carta ao prefeito, elaboração de um informativo sobre cidadania, etc.);

- Formar superior de educação para a cidadania não por palavras, mas pelo curso dos acontecimentos – p. ex. através da participação de educandos e educandas em seminários e fóruns municipais de defesa dos direitos da criança e do adolescente, participação nas manifestações públicas como GRITOS DOS EXCLUÍDOS, MARCHAS CONTRA A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL, etc.;
- Protagonismo concebe o adolescente e o jovem como fonte de iniciativa, que é ação; como fonte de liberdade, que é opção; e como fonte de compromissos, que é responsabilidade, por exemplo, na participação de assembléias avaliativas nos projetos sócio-educativos, na montagem de informativos, jornais, encontros de formação exclusivos para os adolescentes e jovens, etc.;
- É um tipo de intervenção no contexto social para responder problemas reais em que a criança e o adolescente são atores principais.

Os aspectos, citados acima, surgiram do diálogo entre educadores e educadoras sociais, educandos e educandas nos vários momentos de partilha de saberes, dentro dos espaços escolares e não-escolares. Entre esses momentos podemos citar os Encontros Nacionais do Movimento de Meninos e Meninas de Rua, dos Seminários da Pastoral do Menor da CNBB, dos cursos de formação de educadores sociais, dos encontros de formação para meninos e meninas em projetos comunitários etc.

### **Dando-se conta da rua enquanto espaço de atuação**

Ao refletir em torno da leitura do protagonismo infanto-juvenil, enquanto expressão de uma Pedagogia Social e elemento na formação dos educadores e educadoras sociais, partimos de uma das idéias do pensador Paulo Freire em torno do *dar-se conta* da criança, do adolescente e dos jovens como sujeitos sociais e culturais.

Nesse processo de *dar-se conta*, podemos destacar alguns cenários, cujos elementos e acontecimentos presentes, favorecem a discussão e análise dos adolescentes e jovens, em condições de pobreza, como sujeitos sociais e protagonistas. Estes cenários são de importância fundamental no processo do dar-se conta do educador e da educadora social e do voluntário em torno da experiência do protagonismo. Podemos destacar alguns cenários importantes desta trama:

- Nas condições de vida;
- Na experiência de vida junto aos educadores dentro dos *Movimentos Sociais Populares*;

### **Em suas condições de vida**

Não se pode discutir sobre protagonismo infanto-juvenil no que se refere ao seu dar-se conta, sem uma atenção ao processo sócio-histórico da sociedade globalizada e capitalista, sobretudo o desenrolar dos acontecimentos na sociedade brasileira.

Diferentemente do caso europeu, a expansão capitalista brasileira, no século XIX não incorporou suficientemente os grupos proletários adultos disponíveis nas cidades, nem os liberados pelos setores produtivos estagnados, como na agricultura. Ao contrário, desarticulou a produção rural e a pequena indústria familiar, desestabilizando a vida das populações ligadas a essas atividades e

incrementando a migração interna, em busca de oportunidades que a cidade não tinha condição de oferecer satisfatoriamente” (SILVA, 2001 p.14).

A participação coercitiva, sobretudo dos adolescentes e jovens brasileiros no mundo do trabalho, teria que extravasar das fábricas para os espaços públicos, transformando-se, com isso, os filhos dos trabalhadores em “meninos e meninas NA, e DE, rua. O conceito de Meninos e Meninas de Rua é um dos mais ambíguos e de difícil manejo analítico-operativo, pois abarca um conjunto de situações muito diferenciadas, segundo Schibotto, 1990.

Atualmente eles estão nas ruas e praças das grandes e pequenas cidades, tanto no campo como no espaço urbano, junto aos outros andarilhos e andarilhas. Na andarilhagem<sup>6</sup> pelas ruas, vão fazendo de tudo: produzem pequenos objetos, catam material reciclado (papel, vidros, latas etc.), vendem bombons, flores, santinhos e bugigangas; engraxam sapatos, lavam e tomam conta de automóveis em estacionamentos etc. Elas e eles se viram. Jogam futebol, brincam de esconder. Dormem na calçada, fogem da polícia. Estão nas ruas.

### O Contexto da Situação de Rua de crianças, adolescentes, jovens

Segundo os estudos atuais em torno dos que andarilham nas ruas, o estar nesse espaço não é um movimento atual na sociedade. Percorrer distância, migrar, perambular, não possuir residência fixa é uma dinâmica social relatada desde a Grécia antiga. Podemos destacar a figura do filósofo mendigo Diógenes de Sínope, que viveu entre os anos de 404-323 a.C., muito embora ele não possa ser tomado como referência da situação de rua que se vive hoje. Atualmente, a situação de exploração capitalista do trabalho, as desapropriações de terras, a concentração de renda são fatores intrínsecos ao aumento da pobreza e da situação de rua.

No entanto, a história de Diógenes convida à reflexão acerca do incômodo que ele trazia na sociedade grega e de suas questões existenciais: ao questionar as instituições sociais e os preceitos do cidadão da polis, Diógenes pode tornar-se um símbolo que nos remete ao incômodo da situação de rua contemporânea. Diógenes encarna a antítese de nossa organização social, colocando-nos questões para reflexão acerca de nosso atual período. (BRASIL, SDH, 2013, p.08).

Nas ruas, muitas vezes, dormem, trabalham, amam, roubam, comem, andam sem rumo, brincam, apanham, vivem e morrem. A rua aparece como um espaço, em que, muitas vezes, é possível retirar aquilo que lhes foi tirado e negado pela estrutura social. São estas cenas que podem ser vistas ao se caminhar pelas ruas, tanto dos grandes centros urbanos como no espaço do campo, dando, assim, o sinal de que a presença de adolescentes e jovens em situação de rua não é mais um fenômeno característico dos grandes centros urbanos.

Entretanto, pensa-se, muitas vezes, que estar na rua é estar fora da casa, portanto sem laços familiares; é estar fora do mercado de trabalho. Nesse sentido, a rua sempre é pensada como um ‘*estar fora*’. Esta mesma lógica, representa as crianças, adolescentes e jovens.

São chamados de: “pivetes”, moleques, trombadinhas; cheira cola, menores de rua, marginal, malandro, meninos e meninas de rua, pibes, riesgocien, gurises, chiquilines, callejeros, petisos, pi-

<sup>6</sup> Tomamos aqui a andarilhagem em sua concepção antropológica a partir de Carlos Rodrigues Brandão, para o qual “Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre “estar aqui” e um contínuo “partir”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (...) os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados...” (BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem In: STRECK, Danilo, R. RENDIN, Euclides, ZITIKOSKI, Jaime José, 2008 p. 40.

ranhas, pajerosfruteros, polilas, guambas, gamines, chinos, pelaos, chiquillos, cipotes, quinchos, güirros, bichos, patojos, chavos, pelones, palomos, etc (LIEBEL, 1994, p. 14).

Embora a experiência nas ruas possua uma marca de extrema marginalização, os que transitam por ela não podem ser tomados enquanto *'fora'* da realidade. Estar na rua não significa, de modo algum, a não existência de outros referenciais, sobretudo de família, de casa, de escola, da comunidade. Muito pelo contrário, pode significar, de início e no processo de aprendizagem que nela se desenrola, a busca de alternativas à precariedade desses espaços.

Defendemos ser vital para esse olhar o ter contato com as criações dos que andam nas ruas. No ano de 2014 ocorreram as comemorações pela passagem dos cem anos de nascimento uma personagem que em muito contribuiu para uma leitura do que está por dentro, e por trás, das ruas e das periferias urbanas; estamos falando de Maria Carolina de Jesus. Com sua principal obra "Quarto de Despejo" ela realiza uma leitura do cotidiano.

### 7 de junho de 1958

Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerada marginal. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos (...). Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser, Eu escrevi a realidade. (JESUS,1993, p.37).

A partir desses aspectos, defendemos que educadores e educadoras sociais precisam estar atentos em aguçar a sensibilidade e intimidade junto aos saberes que são produzidos pelos diversos atores sociais e que são a base para a construção de uma proposta sócio-educativa que venha a transformar a vida dessas crianças, adolescentes e jovens em situação de rua e vulnerabilidade pessoal e social.

### **Paulo Freire e os educadores sociais: possibilidades de uma proposta alter(n)ativa no mirar a criança e o adolescente enquanto protagonistas na ação socioeducativa.**

No início dos anos 80, eram poucas as oportunidades ou reflexões que pudessem ajudar os educadores e educadoras sociais a refletirem suas práticas e construir uma proposta educativa centrada na necessidade dos educandos e educandas. Foi então que, em meados de 1983, Paulo Freire passou a se encontrar com Educadores e Educadoras Sociais que atuavam no atendimento a crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza no Brasil.

O momento era o de refletir e construir com os educadores e educadoras (que tanto influenciaram as propostas alternativas de atendimento à criança e ao adolescente), novas possibilidades de enfrentamento da situação de marginalização na qual as crianças, adolescentes e jovens se encontravam. Naquela ocasião, ele chamava atenção para a construção de uma nova postura educativa dos educadores e educadoras sociais no trabalho junto às crianças, adolescentes e jovens que, pouco a pouco, se descobriam enquanto sujeitos sociais e protagonistas na ação sócio-educativa.

A partir daquele momento, educadores e educadoras sociais embarcavam num processo de elaboração/criação constante de suas vidas, de suas práticas; vendo e revendo, fazendo e refazendo princípios educativos voltados a um atendimento não paternalista, mas e, sobretudo, libertador. Esse processo procura tomar como ponto de partida o Pensar a Prática do cotidiano tanto nas situações de Rua, como dentro dos Projetos Sócio-Educativos. Nesta convivência, educadores e educadoras iam

construindo condições para efetivar situações grupais autênticas em que se pudessem captar as expectativas, histórias de vida, valores etc., através da real participação da Meninada. Como ilustração, têm-se os seminários organizados em várias regiões do Brasil por educadores e coordenadores de projetos sócio comunitários. Surgia também o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, e aqui no agreste pernambucano o MACA, *Movimento de Apoio às Crianças e Adolescentes*, cuja atividade principal era a de realizar um intercâmbio entre educadores e educadoras, no qual as experiências cotidianas do atendimento eram pensadas com o apoio de leituras, no campo da educação em particular. Educadores partilhavam e aprofundavam as experiências no campo da educação artística, da escolarização, da horticultura e criação de pequenos animais, da orientação e iniciação profissional, etc. Os encontros ocorriam dentro dos projetos sócio comunitários o que dava oportunidade aos educadores em pensar em uma prática, concretamente, vivenciada.

Passados trinta e um anos, a participação ativa das crianças, adolescentes e jovens no processo educativo vêm se tornando um elemento presente e que vem colaborando, levantando novos olhares em torno da formação do educador e da educadora social, no sentido de perceberem a necessidade de se identificarem com as necessidades dos adolescentes e jovens, sem perder sua individualidade, buscarem com eles e elas as propostas para suas inquietações do, *'existir no mundo'*, fazendo a história com as crianças, os adolescentes e os jovens.

Necessário se torna ao educador e a educadora perceberem que a Rua não é só medo e também não é só brincadeira. A criança, adolescente e o jovem, efetivamente, têm de se *'virar'*, aprender a se *'safar'* e a se *'sustentar'*. Conquistar o ponto de venda, travar relações amigáveis ou não, com outras crianças (e mesmo com adultos) que com ela disputam o espaço; se inserir, ou não, em atividades ilícitas, lidar com a pressão dos órgãos repressivos, lidar com a identidade marginal criada que ela sente no olhar das pessoas. Por outro lado na sociedade capitalista industrial, a rua deixa de ser um lugar comum, espaço geral de sociabilidade para se restringir a um espaço monofuncional, destinado à circulação. O espaço de socialização livre da rua é substituído pelo das instituições, sobretudo, da escola.

## Procurando dar-se conta da cotidianidade de vida nas ruas

Para enfrentar este espaço resta, sobretudo, às crianças, adolescentes e jovens, desenvolverem estratégias de sobrevivência. Como destacou Paulo Freire em sua conversa com os educadores e educadoras sociais,

Quem vive sob o ataque generalizado, metido num terreno como esse, ou inventa manhas de defesa, entre elas a da “insensibilidade”, ou não sobrevive. Para sobreviver tem que robustecer a pele, a mente, a emocionalidade. É preciso, então entender o jogo de manhas fundamentais, que são as expressões das resistências, que as crianças têm que criar para poderem sobreviver enquanto presenças no mundo. (FREIRE 1985, p. 20)

É preciso, sobretudo, entender a cotidianidade da rua, a cotidianidade do perambular dessas crianças, adolescentes e jovens. Os autores alemães Manfred Liebel e Uwe von Dücker, acadêmicos militantes na causa da criança e do adolescente e da pedagogia social, sobretudo em países da América Central e Latina, apontam significativas contribuições para analisar e discutir a rua enquanto espaço que possibilita a geração de propostas educativas que tomam as crianças, adolescentes e jovens como atores sociais. No caso de Uwe von Dücker (1996), ele destaca que o importante é que as crianças, adolescentes e jovens se tornem totais participantes na construção de sua *nova vida*. Se queremos tirá-los das ruas, é preciso que elas participem ativamente no desenrolar desse processo.

Enquanto as condições sócio-econômica da sociedade não mudarem essencialmente, a construção de uma proposta de trabalho social precisa ter como ponto de partida a vida real, das condições dadas, dos saberes instituídos pelo grupo, e a proposta pode ser orientada nas seguintes teses:

- a) A criança, o adolescente e o jovem devem aprender a sobreviver de forma humana no espaço da rua;
- b) O adulto precisa estar junto e assumir seu papel de acompanhante e animador;
- c) O adulto deve entender a experiência de vida das crianças, adolescentes e jovens nas ruas;
- d) O adulto deve estar preparado para aprender com as crianças, os adolescentes e jovens e por último;
- e) A criança, o adolescente e o jovem precisam participar plena e ativamente na construção de suas vidas<sup>7</sup>.

### **Uma outra pedagogia é possível: A Pedagogia Social no contexto do Protagonismo Infanto-Juvenil**

Nesse sentido, para os educadores e educadoras sociais, o entendimento da dinâmica da rua e da experiência social vivida pelas crianças, adolescentes e jovens em situação de rua e vulnerabilidade pessoal e social, bem como a dinâmica construída dentro de socioeducativos é fundamental. Destaca-se aqui a necessidade de problematizar o cotidiano desta meninada nas ruas. Sobre este aspecto, Paulo Freire destaca que “a ação de educar tem necessariamente um ponto de partida que é o de ter a compreensão da criança, do adolescente e do jovem em sua própria cotidianidade, enquanto certa classe social, seus valores, aspirações, medos, etc. [...] é importante que se compreenda, por exemplo, o que é que se está dando dentro desta cotidianidade” (FREIRE 1985, p. 20).

Dentro desta mesma reflexão, é possível problematizar e tematizar a rua tomando-a como ponto de partida e não de chegada, enquanto espaço onde é possível construir uma proposta pedagógica, a chamada *Pedagogia da Rua* (Straßenpädagogik), que nasce do processo da educação popular e de um entendimento da andarilhagem das crianças, adolescentes e jovens pelas ruas, e as estratégias encontradas por eles para enfrentar a situação de marginalidade. Um dos princípios básicos para isso, como aponta Dücker (1996), é a criança, o adolescente e o jovem problematizarem, tematizarem a vivência nas ruas. Eles devem refletir a própria experiência de vida e aprender a formular possibilidades de intervenção, com o apoio e presença dos educadores nas ruas.<sup>8</sup>

---

7 Die vom Kind auf der Straße erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen sollen ihm erhalten bleiben (a) Das Kind soll menschliches Überleben auf der Straße erlernen; (b) Der Erwachsene soll hierbei die Rolle des Begleiters und “Animators” übernehmen; (c) Der Erwachsene soll versuchen, aus dem Verständnis einer Arbeit mit dem Kind zu dem Verständnis eines Lebens mit dem Kind zu gelangen; (d) Der Erwachsene soll sich bereithalten, von und mit dem Kindern zu lernen; (e) Das Kind muß an dem Aufbau eines ‚neuen Lebens‘ voll beteiligt sein“. (DÜCKER 1996, p.195).

8 viele lateinamerikanische straßenpädagogen haben über educación popular zu einem neuen bewußtsein gefunden und die zum grundprinzip einer „erziehung auf der straße“, einer vom lebensfeld des kindes ausgehenden pädagogik erhoben: für die auf der straße lebenden kinder soll die straße „lernstoff“ bleiben und die „problematik“ eines menschlichen lebens auf der straße ständig thematisiert werden. ihre „lebenssituation“ soll ihnen „bewußt“ und nicht ausgeklammert werden, und schließlich zum inhalt allen lernens werden. sie sollen reflektieren und selbst neue lösungen formulieren lernen, wobei die straßenpädagogen die rolle der „provozierenden“ oder „animierenden“ einnehmen“ (Dücker 1996, p.47; ver também Liebel, 1994, p. 94-99).



## **Algumas questões e lugares da Pedagogia Social sobre o pensar o protagonismo infanto-juvenil e o trabalho sócio-educativo.**

De uma forma geral, a Pedagogia Social é uma disciplina pedagógica ou se refere a uma das Ciências da Educação. Para Romans; Petrus e Trilla:

Pedagogia social é, pois, um conjunto de saberes, seja teórico, técnicos, experienciais..., descritivos ou normativos..., mas saberes que tratam de um objeto determinado. Este objeto é o que chamamos educação social. (2003, p.16)

A Pedagogia Social implica um conhecimento do indivíduo para melhor poder atuar sobre ele, quer numa situação normalizada, quer numa situação de conflito ou de necessidade. O conceito de Pedagogia Social mais generalizado é o que faz referência à ciência da educação social das pessoas e grupos, daí sua importância na investigação em torno dos processos participativos de produção de saberes, protagonizados por crianças, adolescentes, jovens em projetos sócio-educativos ou no espaço das ruas. Entendemos a Pedagogia Social como um projeto de sociedade, no qual todos os espaços e todas as relações sejam, essencialmente, pedagógicas, possibilitando a construção do educando e da educanda enquanto sujeitos sociais e protagonistas.

A Pedagogia Social tem seus primeiros passos na Alemanha no surgimento da sociedade urbano-industrial e empapada por uma multiplicidade de contribuições teórico-metodológicas, sorbetudo por estar preocupada com a educabilidade do ser humano em sua experiência social. Nesta época a educação era tomada como uma solução para os problemas humanos e sociais – as necessidades individuais e sociais em decorrência dos fortes movimentos migratórios, proletarização do campesinato, desemprego, pobreza, exclusão econômica e cultural, abandono de crianças e adolescentes, delinquência juvenil, entre outros. Delimitamos nossa curta discussão a partir da Pedagogia Social alemã na qual podemos identificar dois momentos:

### **PRIMEIRAS DISCUSSÕES**

- Autores – primeiros passos
  - AdolphDiensterweg (1750 a 1866)
  - Paul Natorp (1854 a 1924)
  - Herman Nohl (1879-1960)
- **Características do Pensamento**
  - Promover decisões independentes e ação de auto-responsabilidade para os indivíduos;
  - Resolução de conflitos sociais;
  - Integração social, as pessoas sociais e ou pessoalmente desfavorecidas ou com deficiência;
  - Entende a pedagogia social como um conceito ordenado, integração de esforços para a abertura de novos caminhos educativos e formas de ajuda à integração social da juventude;
  - Ao contrário de Natorp, a pedagogia social é apenas uma parte ou espaço da pedagogia geral, com fins

específicos no sentido da formação popular. Assinala a necessidade de dedicar recursos à prevenção, ajuda e recuperação da juventude;

- Toma a realidade concreta como ponto de partida da teoria da pedagogia social;
- Perseguir o bem do sujeito, desenvolver as suas capacidades e também a sua vontade;
- Realça a necessidade de modificar as condições ambientais e contextuais, com o fim de assegurar a eficácia da ação pedagógica social;
- Destaca a tarefa de formação e investigação inerente à pedagogia social. Sublinha a necessidade de realizar ações científicas que contribuam para dotar e estatuto científico a pedagogia social, até então considerada apenas no quadro conceptual;

### **Por uma Pedagogia Social Crítica**

- **Autor e pensamento crítico**
  - Klaus Mollenhauer (1928-1998)
- **Características do pensamento**
  - Deve partir da situação concreta;
  - Dá importância às diferenças culturais e tem em conta a memória histórica;
  - É autocrítica e usa a reflexão do coletivo como critério de valoração da prática;
  - Parte de pressupostos emancipatórios;
  - Usa a investigação como estratégia metodológica;
  - Analisa e reflete sobre a observação para transformar a realidade.

Em se tratando de uma Pedagogia Social Latino-Americana, a mesma é tecida a partir do contexto de uma pedagogia latino americana. Nesse sentido temos a grande contribuição dos estudos realizados por Danilo Romeu Streck. Em seu livro *Fontes da Pedagogia Latino Americana – uma antologia*, Streck (2010), apresenta a necessidade de contribuir para a reconstrução de uma teoria pedagógica que, ao olhar para trás e reencontrar-se com a sua memória, possa, ao mesmo tempo, se abrir para novos horizontes do presente.

[...] por ser herdeira de uma determinada formação histórica e cultural, forjou-se, nesta parte do mundo, um pensamento com algumas características próprias, em princípio, nem melhor nem pior que o pensamento em outros lugares. Mas é um pensamento que, em meio à fugacidade das ideias de fora que, como ondas, se sucederam em modas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e esperanças. (STRECK, 2010.p 20).

O autor apresenta vinte seis autores e autoras que possuem uma genuína busca pela emancipação do povo através da educação popular, como citamos anteriormente neste artigo, e entendemos que esta é uma significativa contribuição no cenário de uma pedagogia social latino americana. Entre os

autores e autoras podemos citar: O povo Guarani, Simón Rodríguez, Andrés Bello, Nísia Floresta, José Pedro Varela, José Martí, José Vasconcelos, Maria Lacerda de Moura, Gabriela Mistral, José Carlos Mariátegui, Anísio Teixeira, Monsenhor Romero, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Orlando Fals Borda, Frantz Fanon, Che Guevara, Chico Mendes, Subcomandante Marcos.

Pensar a Pedagogia Social no contexto dos estudos sobre pedagogia latino-americana, sugerida por Streck, é um caminho interessante, pois ele nos ajuda a pensar estas conexões ao apontar que

A complexificação da sociedade exige que a pedagogia aceite o desafio de recriar-se em novos contextos sociais, econômicos e culturais. A origem da pedagogia social, como uma disciplina e como campo de atuação, é referida à revolução industrial no século XIX que provocou mudanças na estrutura da sociedade e que tiveram profundos impactos na vida das pessoas. Hoje efeitos de outras e novas mudanças não causam menos impacto sobre o indivíduo e no tecido social. (STRECK, 2012, p.35)

Por isso, Graciani (1997) ao discutir a Pedagogia Social de Rua, aponta a necessidade de refletirmos em torno das características apresentadas pela sociedade e a própria Rua, enquanto espaço construído pelos sujeitos sociais que pedem outra forma de pensar a pedagogia.

Vejo que a pedagogia social tem a possibilidade de inserir-se em diversos espaços do tecido social ou das redes sociais e operar as transformações de dentro destes espaços. Isso implica um conhecimento aprofundado do funcionamento e da estruturação da sociedade e, ao mesmo tempo, da formação e atuação dos sujeitos dentro da sociedade. (STRECK, 2012, p.36).

Seria impossível pensarmos uma Pedagogia Social Latino-americana desconectada da Educação Popular (enquanto uma proposta teórico-metodológica), pois esta é fundamental para que seja possível traçar algumas diretrizes a serem levadas em conta para a construção de um projeto de Pedagogia Social Latino-Americana, que para STRECK deve levar em conta alguns importantes elementos, entre eles podemos destacar:

- A prática social como ponto de partida para tarefa educativa;
- A leitura estrutural da sociedade, buscando identificar as relações de poder e as possibilidades de transformação;
- A crença no potencial transformador dos sujeitos que se situam à “margem” das estruturas hegemônicas;
- O reconhecimento da pluralidade de conhecimentos, saberes, racionalidades e sentimentalidades;
- A construção de metodologias participativas, tendo o diálogo como princípio metodológico central.

Na construção de um projeto de Pedagogia Social Latino Americana podemos também tomar a contribuição de Paulo Freire como um importante pensador da Pedagogia Social, pois o mesmo recomendou aos educadores brasileiros: “*Escrevam pedagogias e não sobre pedagogias*”, incitando-os a desenvolver métodos e técnicas adequadas para lidar com a diversidade da população brasileira e de suas experiências. A Pedagogia Social no Brasil, com sua base teórico-metodológica ainda em construção, mas com forte inspiração na Educação Popular, é necessária para dar conta dos novos paradigmas instituídos para atender demandas e necessidades dos novos sujeitos sociais trazidos à luz pelas transformações sociais ocorridas após a democratização do país e inscritos na Constituição Federal de 1988, tais como a população indígena, os remanescentes quilombolas, a população rural, a mulher, a

criança e o adolescente, o idoso, o apenado, a população de rua e os portadores de necessidades educacionais especiais, entre outros.

## Os Educadores e Educadoras Sociais indo para além da cotidianidade

A partir dos aspectos já colocados, consideramos que o entendimento por parte dos educadores e educadoras sociais, de que o trabalho educativo a ser feito com as crianças, adolescentes e jovens é de caráter político, ideológico e pedagógico<sup>1</sup>. Segundo Silva, 1989, O fato dos educadores perceberem que a realidade de vida das crianças e adolescentes marginalizados está relacionada com a situação sócio-política-econômica-social brasileira e levou à formação dos mesmos, na estruturação dos objetivos, conteúdos e metodologias, a possuir um caráter político. Isto é, uma formação baseada na realidade sócio-política-econômica-cultural, levando a uma interferência, através da ação dos educadores, nos instrumentos geradores da marginalização da criança.

Isto se torna condição fundamental para que os mesmos percebam que a problemática das crianças, adolescentes e jovens marginalizados não pode ficar apenas resumida a uma ocupação de trabalho produtivo, uma formação profissional, uma atividade de atendimento, escolarização que, muitas vezes, pode significar um paternalismo, assistencialismo, sem haver uma reflexão em torno dos acontecimentos do cotidiano. Por detrás da vida de sofrimento e miséria em que vivem as crianças, adolescentes e jovens, existe um mundo que gera certos valores, certas crenças, certos fazeres.

Por estarem nas ruas, becos e praças cometendo as mais diversas “*trelas*”, as crianças, adolescentes e jovens em situação de rua e vulnerabilidade pessoal e social, estão em um mundo que não é o mundo do educador, e inevitavelmente, há um choque que leva o educador a se colocar numa postura de querer converter o mundo dos meninos e meninas de rua sem antes haver um processo reflexivo e crítico. Para Paulo Freire, “quando se pensa em converter o outro é porque temos um ponto de partida, que é o seguinte: onde se está é melhor, o que a gente é, é melhor, senão não haveria porque converter o outro” (FREIRE, 1985, p. 12).

Isto nos leva a pensar o processo de construção de uma Pedagogia Latino Americana, à qual a pedagogia social vem se conectando, empapada pelo pensamento pedagógico freireano. Ainda segundo Freire, esta tarefa, para o educador e para a educadora social enquanto facilitadores do processo educativo, não é fácil, pois:

demanda sensibilidade social e histórica (...) ao lado do entendimento cientificamente rigoroso da realidade que ensina ao educador a compreender certas formas de comportamento de pura rebeldia ou de outro fatalismo entre os oprimidos para, com eles, tentar a sua superação (...) pois o nosso amor por esses meninos negados no seu direito de ser, só se expressa autenticamente quando nosso sonho é o de criar um mundo diferente.(*ibid.*, p. 13)

O compreender a cotidianidade não é um simples conversar com os educandos sobre as atividades desenvolvidas, mas especialmente dar-se conta do educando, “*o ir além dele*”. O perguntar-se quem é essa criança, adolescente e jovem e o que ela significa para o educador, educadora, voluntário e voluntária. Para Freire, nesse momento, a mente da meninada muda de atitude, muda de postura, muda de posição com relação ao comportamento da mente no normal, no cotidiano. Quer dizer, a mente se enquadra numa posição de quem quer conhecer.

Nesse sentido, é preciso imergir no cotidiano do educando (da criança, do adolescente e jovem de rua, que está diante do educador confeccionando um objeto, realizando uma atividade de escolarização, horta, arte, lazer, esporte, etc). Entretanto, jamais poderemos ficar nele. Devemos mergulhar no mundo cotidiano para sair dele com a meninada, numa compreensão destes enquanto participantes

de uma classe social, com seus valores, aspirações, medos etc. Acreditamos, portanto, que todos esses elementos devem estar presentes nos princípios que orientam uma proposta formativa para educadores, educadoras sociais a partir de uma Pedagogia Social Latino Americana, que gera condições para pensar as experiências sociais tecidas pelas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos nos processos participativos de produção de saberes.

## Considerações finais

Resta agora, tentar perceber, na prática histórica de um projeto de atendimento sócio-educativo, a presença e o movimento desses elementos pensados por Paulo Freire e por outros pensadores comprometidos com a elaboração de uma prática educativa direcionada à transformação da realidade com os oprimidos a partir também de uma Pedagogia Social Latino Americana. Sabe-se, contudo, como Paulo Freire, que as práticas libertadoras estão sujeitas a limites, e é a própria experiência que ensina, pois “muitas vezes se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. Há limites econômicos, limites ideológicos, sociais, limites históricos” (FREIRE 1985, p. 22).

Nesse sentido, ao chegar aos últimos parágrafos deste artigo, desejamos apresentar a nossa intenção de realizar um estudo (o projeto de pesquisa está em elaboração), em torno da experiência da Pedagogia Social em um projeto sócio-educativo com adolescentes e jovens em situação de rua e vulnerabilidade social em uma cidade no agreste pernambucano e outro em uma cidade alemã. No agreste, o projeto selecionado é o Centro de Educação Popular Comunidade Viva – COMVIVA<sup>9</sup> que, desde 1989, vem tecendo possibilidades de uma pedagogia sob a ótica dos educandos e educandas. Na cidade alemã o projeto ainda está definindo o espaço de pesquisa.

Esperamos com este estudo vir a contribuir com os fundamentos teórico-metodológicos de uma pedagogia social emancipatória, que pensa os processos participativos de produção de saberes na ótica de uma Educação Popular, auto determinada pelos sujeitos que dela fazem parte, em nosso caso pelos adolescentes e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social.

## Literatura

ALVAREZ, Carlos Gonzales :**Bewusstseinsarbeit mit arbeitenden Kindern**. In: DEWES / HOLM Neue Methoden der Arbeit mit Armen – Am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder. Frankfurt, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Andarilhagem** In: STRECK, Danilo R. RENDIN, Euclides, ZITIKOSKI, Jaime José. Belo Horizonte: Autêntica, p. 40, 2008.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Diálogos sobre populações em situação de rua no Brasil e na Europa: experiências do Distrito Federal, Paris e Londres**/ Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Brasília, SDH, p. 08, 2013.

CALDART, Roseli Saete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, 2000.

---

<sup>9</sup> Gostaríamos de registrar que já desenvolvemos duas pesquisas neste projeto socioeducativo – “A educação pelo trabalho: uma aventura pedagógica na Comunidade de Menores de rua/Caruaru/PE” (1992 a 1995 – Mestrado em Educação Popular-UFPB) e “Produção de saberes e competências pelo Trabalho: a experiência de vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza e o trabalho sócio-educativo dentro de Projetos Comunitários em Pernambuco/Brasil - Wissensproduktion und Kompetenzerwerb durch Arbeit: Lebenserfahrung von Kindern und Jugendlichen in Armut und erzieherische Maßnahmen in Bildungsprojekten in Pernambuco/Brasilien (1996 a 2000 – Doutorado em Pedagogia Social na Johann Wolfgang Goethe Universität – Frankfurt)

- CAMPOS, André et alii (Orgs.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. 2 Vol. São Paulo, 2003.
- CARRILLO, Alfonso Torres. **Lá Educación Popular – trayectoria y actualidad**. Bogotá, Editorial El Búho, 2007.
- CONGRESSO NACIONAL. **Relatório Final da Comissão mista especial destinada a estudar as causas estruturais e conjunturais das desigualdades sociais e apresentar soluções legislativas para erradicar a pobreza e marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais**. Brasília, 1999.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da: Infância, juventude e política social no Brasil. In: **Brasil: Criança Urgente: A lei 8069/90. O que é preciso saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente**. São Paulo, p. 38-41, 1990.
- CUSSIÁNOVICH, Alejandro. **Was ist Protagonismus?** In: LIEBEL, Manfred; OVERWIEN, Bernd / RECK-NAGEL, Albert (Orgs.): **Was Kinder könn(t)en – Handlungsperspektiven von und mitarbeitenden Kindern**. Frankfurt, p. 39-53, 1999.
- DEWES, Jürgen / HOLM, Karin (Orgs.). **Neue Methoden der Arbeit mit Armen. Am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder**. Frankfurt, 1996.
- DÜCKER, Uwer von. In extremer Armut, in extremem Reichtum und auf der Straße lebende und arbeitende Kinder bei Entwicklungseigenständiger Kulturmerkmale. In: **DEWES / HOLM (1996)**, Frankfurt, p. 53, 1996.
- FISCHER, Nilton Bueno; LUSADA Vinícius Lima. (2008) **Ouvir**. In: STRECK, Danilo R. RENDIN, Euclides, ZITIKOSKI, Jaime José. Belo Horizonte: Autêntica, p. 301, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo, 1985.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua**. São Paulo, 1997.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Editora Ática. 1993.
- KRAMER, Sonia / LEITE, Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo, 2001.
- LIEBEL, Manfred. **Mala Onda – Wir wollen nicht überleben, sondern leben**. Frankfurt, 1990.
- LIEBEL, Manfred. **Wir sind die Gegenwart“. Kinderarbeit und Kinderbewegung in Lateinamerika**. Frankfurt, 1994.
- LIEBEL, Manfred. **Kinderbewegungen in Lateinamerika**. In: DEWES / HOLM (1996), Frankfurt p. 78, 1996.
- MNNATSOP. **Ninos trabajadores y protagonismo de la infancia**. Lima, 1997.
- RIBEIRO, João Ubaldo. **Viva o Povo Brasileiro**. 14 edição. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.
- SADER, Emir. Democracia é coisa de gente grande? In: SADER, Emir et alii **Fogo no pavilhão, uma proposta de liberdade para o menor**. São Paulo, 1987.
- SCHIBOTTO, Giangi. **Niños Trabajadores – Construyendo una identidad**. Lima, 1990.
- SILVA, Alexandre Magno Tavares da. **A Experiência de vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza no cotidiano social: ser protagonistas?** In: Revista Interfaces de Saberes, p. 11-28, 2001.
- STRECK, Danilo R. (Org.) **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- STRECK, Danilo R. **Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana**. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, 1999.

## Atuação da Pastoral da Criança na comunidade Pe. Hildon Bandeira: ações de cidadania, esperança e valorização da vida

Rosiele Neves Felix<sup>1</sup>  
Mayara Suelirta da Costa<sup>2</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar um pouco sobre um dos campos de atuação do Conexões de Saberes (Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas), a Pastoral da Criança, que há 17 anos vem desenvolvendo trabalhos sociais dentro da comunidade Padre Hildon Bandeira, localizada no município de João Pessoa- PB.

**Palavras-Chave:** Pastoral da Criança. Comunidade. Gestantes.

### Conhecendo a Pastoral da Criança no Brasil

Em 1983, quando a Pastoral da Criança foi criada, a situação do Brasil era muito frágil, impactando, sobretudo crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em situação de risco e vulnerabilidade pessoal e social. Neste quadro, destacamos em especial a situação de muitas crianças que morriam de fome, de doenças que podiam ser prevenidas, como por exemplo, a desidratação provocada pela diarreia. Então na época foi lançado um desafio: *como a Igreja Católica no Brasil poderia ajudar a salvar milhares de crianças da morte?* E a CNBB (Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil), por meio da Pastoral da Criança, aceitou o desafio<sup>3</sup>

A Pastoral da Criança, organismo de ação social da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), se propõe a contribuir para a redução dos agravos a que estão submetidas às crianças brasileiras que vivem na pobreza, através da organização de ações básicas de saúde, nutrição e educação. Fundada em 1983, na cidade de Florestópolis, Paraná, pela médica sanitarista e pediatra, Dra. Zilda Arns Neumann, e pelo então Arcebispo de Londrina, hoje cardeal emérito, Dom Geraldo Majella Agnelo. A Pastoral da Criança hoje se faz presente em todos os estados brasileiros e em outros 17 países da África, Ásia, América Latina e Caribe.

Esse órgão trabalha com a Fé e com a Vida, no contexto da família e da comunidade, sua metodologia é inspirada nos evangelhos que contam o milagre da multiplicação de cinco pães e dois peixes, que saciaram da fome a cinco mil pessoas. A Pastoral da Criança não faz discriminação religiosa, nem de cor, raça ou opção política, enfim, está aberta a todos, promovendo uma convivência de respeito,

---

1 Estudante do curso de Nutrição do 6º período pela Universidade Federal da Paraíba – Campus I – Bolsista do Programa PET/Conexões de Saberes.

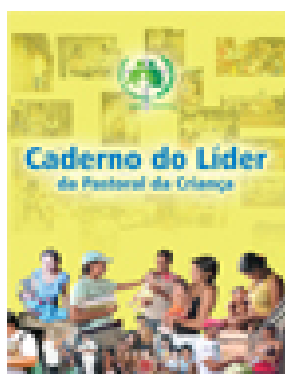
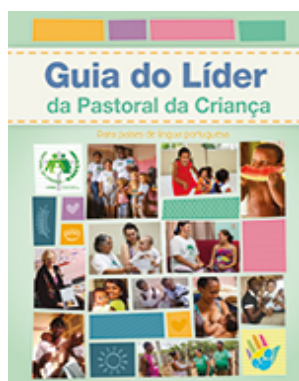
2 Estudante do curso de Nutrição do 6º período pela Universidade Federal da Paraíba – Campus I – Bolsista do Programa PET/Conexões de Saberes.

3 “Dados recentes (1986) apontam que 43% das crianças de 0 a 6 anos vivem em domicílios particulares cuja renda per capita mensal era de até meio salário mínimo, o que, de acordo com a classificação adotada, permitiria caracterizá-las como vivendo em “situação de carência”. Dentre estas, cerca de 20% vivem em domicílios particulares cuja renda familiar per capita é de até um quarto de salário mínimo, portanto, de acordo com a classificação em uso, estariam em situação de “pobreza absoluta”. (Indicadores sócio-demográficos de crianças de 0 à 6 anos no Brasil. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/viewFile/37413/40128>. acesso em julho de 2016).

solidariedade, valorização das diferenças entre as pessoas e de cuidados com o meio ambiente que nos cercam. Procura também denunciar a injustiça e a falta de condições dignas de vida para todos.<sup>4</sup>

Para enfrentar o desafio de salvar a vida das crianças (“Para que todas as crianças tenham vida em abundância” (Cf. Jo 10, 10), e de contribuir na criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento deles, a Pastoral da Criança acompanha gestantes e crianças até os seis anos de idade. Seu trabalho é para com os mais necessitados e procura chegar junto a essas famílias que enfrentam maiores dificuldades por viver em condições muito difíceis “Com esse trabalho, a Pastoral da Criança ajuda as famílias a lutar por acesso a direitos sociais básicos, tal como está na Constituição Brasileira, no Capítulo II- dos Direitos Sociais, artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

A Pastoral da Criança atua por meio de pessoas que se comprometem a fazer um trabalho voluntário, no qual compartilham seus conhecimentos, experiências e uma parte do seu tempo. Dessa forma, pessoas são chamadas para se tornar líderes da Pastoral da Criança. Essas pessoas são preparadas, de início, por meio da capacitação com o Guia da Líder, para que possam melhorar seus conhecimentos, trocar experiências e depois compartilhar com as famílias que acompanham.



### Atividades realizadas pelas líderes da pastoral da criança

A líder da Pastoral da Criança visita as famílias, em um processo de acompanhando das gestantes e crianças (no máximo 15), de famílias que residem na comunidade próxima à sua casa. A líder realiza três atividades:

- Visita Domiciliar,
- Dia da Celebração da Vida
- Reunião para Reflexão e Avaliação

Na Visita Domiciliar, a líder tem a oportunidade de conversar sem pressa com a gestante, os pais e familiares da criança. Com isso ela pode conhecer melhor a situação de vida e as necessidades das famílias para poder ajudá-las. Ela também ajuda a reforçar laços de confiança e amizade entre eles.

<sup>4</sup> A Pastoral Social é uma solicitude da Igreja voltada especialmente para as condições socioeconômicas da população. Hoje como ontem ela se preocupa com as questões relacionadas à saúde, à habitação, ao trabalho, à educação, enfim, às condições reais da existência, à qualidade de vida. Dentro dela se encontram nove Organismos, sendo um deles, a Pastoral da Criança (PC).



Mensalmente, no último sábado de cada mês, é realizada a Celebração da Vida, dia este que as famílias se reúnem para celebrar o desenvolvimento de suas crianças. É justamente nesse dia que as crianças são pesadas. Quando uma criança é pesada e está abaixo do peso esperado, por exemplo, é necessário que haja uma conversa com os familiares presentes para juntos chegarmos a uma melhor forma de mudar a situação daquela criança. Os pais de crianças desnutridas, obesas ou doentes vão percebendo, através do diálogo com as líderes, que não estão sozinhos e juntos poderão descobrir formas de enfrentar essas dificuldades.

E a terceira atividade desenvolvida é a reunião para Reflexão e Avaliação. Nessa reunião mensal as líderes e o coordenador comunitário avaliam o trabalho realizado conversando e expondo suas opiniões no que diz respeito à melhoria da vida comunitária<sup>5</sup>. Nesse momento também é preenchida a FABS (Folha de Acompanhamento e Avaliação Mensal das Ações Básicas de Saúde e Educação na Comunidade)<sup>6</sup>, nela são transcritos os dados da quarta parte do Caderno da Líder, assinada pela coordenadora da Pastoral da Criança na comunidade e revisada pelo coordenador do ramo<sup>7</sup>. Essa folha facilita a leitura em torno da situação das crianças e gestantes da comunidade, tornando possível planejar o agir para tentar mudar essa situação, além de avaliar e celebrar cada progresso alcançado.

A FABS de cada comunidade deve ser enviada para a Coordenação Nacional da Pastoral da Criança (localizada em Curitiba), onde esses dados são digitados no Sistema de Informação da Pastoral da Criança possibilitando conhecer como está a saúde das gestantes e crianças acompanhadas, o que está indo bem e que ações podem ser melhoradas ou fortalecidas para obter os resultados esperados. E a cada três meses, é enviado o Relatório Trimestral pela Coordenação Nacional da Pastoral da Criança para todas as coordenações de ramo, área, setor e Estado com os resultados informados nas FABS.

A partir das ações desenvolvidas dentro ou apoiadas pela Pastoral da Criança em todo o Brasil, foi possível mudar o quadro de mortalidade elevada em que a maioria das crianças em que estavam inseridas, por meio de métodos desenvolvidos para acabar com a desnutrição (como a multimistura<sup>8</sup>). Além disso, juntamente com o Ministério da Saúde, foi possível desenvolver alguns programas envolvendo discussões de temas ligados à cidadania, aleitamento materno, campanhas de imunização, orientações sobre causas, prevenção e tratamento de diarreias e desidratação, alternativas alimentares (implantação de hortas comunitárias), etc.

### **A Pastoral da Criança na comunidade Padre Hildon Bandeira: um relato de dificuldades em meio à esperança**

A Comunidade Padre Hildon Bandeira, localizada no município de João Pessoa, Paraíba, assim como as demais comunidades de periferia, apresentam famílias em situações de vulnerabilidade social e condições de vida muito desfavoráveis. É uma comunidade que vive à mercê da marginalidade

---

5 As necessidades das famílias são refletidas pelo grupo, estas envolvem: fome, violência, alcoolismo, demais questões sociais.

6 Ver modelo anexo

7 A palavra Ramo é usada para designar a “paróquia” que cobre diversas comunidades com Pastoral da Criança.

8 A Multimistura era composta por farelos de arroz, de trigo, casca de ovo e folha de mandioca. Essa “farinha” foi utilizada pela Pastoral da Criança no início de sua atuação com o objetivo de melhorar o quadro nutricional das crianças, porém, mais tarde, por meio de pesquisas constatou-se que só obtinha resultados satisfatórios como complementação de uma alimentação saudável.

e ainda sofre uma grande evasão dos jovens para o mundo do crime, problemas esses, decorrentes da situação de vulnerabilidade em que vivem.<sup>9</sup>

Porém, há cerca de 17 anos, essa comunidade conta com a presença da Pastoral da Criança. Sobre a presença deste grupo na comunidade, em uma longa conversa com as líderes mais antigas da Pastoral da Criança, foi possível observarmos os impactos que a atuação desse grupo proporcionou na vida das crianças e gestantes acompanhadas. Antes da chegada da Pastoral, a comunidade sofria muito com a mortalidade de crianças menores de dois anos de idade, assim como mortes prematuras e abortos espontâneos<sup>10</sup>.

O primeiro desafio encontrado foi obter um número suficiente de pessoas dispostas a serem voluntárias, pois muitas diziam que não tinham tempo, ou que não iam *se “arriscar em entrar numa comunidade perigosa”* sem receber nenhum tipo de remuneração. Até que foi reunido um pequeno grupo, o qual foi capacitado para realizar as atividades e escolheram o espaço da Associação de Moradores da Comunidade para iniciar o trabalho da Pastoral da Criança (no ano 1998). No começo o trabalho foi árduo, as chamadas líderes tiveram que sair de casa em casa, mostrando para as pessoas o que era a Pastoral da Criança, suas atividades e a importância em se ter seus filhos e filhas cadastrados na Pastoral. *“Muitas portas foram fechadas em nossas caras, mas nós sabíamos que não ia ser fácil”*, relatou uma líder.

Com o passar do tempo as pessoas acreditaram que a ajuda daquelas pessoas poderia trazer significativas contribuições em suas vidas. As atividades continuaram sendo as mesmas, visitas, celebração da vida e as reuniões entre as líderes. O trabalho ia sendo divulgado de *“boca em boca”*, entre as líderes, mães e familiares até chegar às pessoas que começaram a participar da Pastoral da Criança como apoios, pessoas que faziam questão de arranjar doações para as famílias carentes e participar junto com as líderes e as famílias do dia da Celebração da Vida.

Não podemos esquecer que era uma comunidade que apresentava uma hierarquia interna própria. Uma líder relatou que várias vezes foi impedida de realizar a visita domiciliar devido ao clima de vulnerabilidade social. Tudo acontecia de acordo com o dia-a-dia da comunidade. *“Houve várias situações difíceis”* disse outra líder.

Com o passar do tempo o trabalho da Pastoral da Criança na comunidade Padre Hildon Bandeira foi sendo reconhecido pela população e conseguiu-se várias parcerias que ajudam todos os meses para que o dia da *Celebração da Vida* fosse uma comemoração de objetivos alcançados e obstáculos vencidos diante da vida na comunidade.

A Pastoral da Criança da comunidade possui cerca de 250 crianças cadastradas menores de seis anos de idade. Atualmente não encontramos mais crianças desnutridas, fato que há 10 anos atrás era muito fácil de se encontrar.

É muito gratificante poder saber que você é útil e que há pessoas que depositam em você toda confiança e esperança de dias melhores, de momentos agradáveis, mesmo que sejam uma vez por mês. ( fala de uma líder sobre o significado de fazer parte da Pastoral da Criança).

---

9 Nas periferias e nos centros urbanos o número de crianças e adolescentes expostos à violência, ao abandono, ao desemprego, às más condições de vida e a falta de oportunidades só aumentam e levam cada vez mais os jovens para o caminho da marginalidade.

10O Brasil alcançou em 2011, a meta de redução da mortalidade infantil, proposto pela ONU em 2000. A taxa passou de 53,7 óbitos por mil nascidos vivos, em 1990, para 17,7 óbitos por mil, em 2011.

## **A atuação do projeto conexões de saberes na pastoral da criança.**

O Projeto Conexões de Saberes foi introduzido na comunidade Pe. Hildon Bandeira através de uma aluna do curso de Nutrição que já era líder da Pastoral da Criança antes de fazer parte do projeto. Ao entrar no projeto de fato, a aluna expôs todo o trabalho desenvolvido pela Pastoral da Criança dentro da comunidade e surgiu o interesse de fortalecer ainda mais as atividades unindo-as com os objetivos do projeto. Dessa forma, junto com outra aluna do curso de Nutrição, o projeto Conexões de Saberes ganhou mais um campo de atuação.

No dia 26 de julho de 2014, começaram as atividades do Programa PET/Conexões de Saberes (Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas), junto a Pastoral da Criança na comunidade Padre Hildon Bandeira. O projeto tem como um dos objetivos promover a sistematização dos processos participativos de produção de saberes protagonizados por crianças, adolescentes, jovens e adultos, oriundos de comunidades populares urbanas, visando criar condições para que estudantes universitários participantes do projeto possam atuar no espaço acadêmico enquanto mobilizadores de melhorias sócio-políticas-educativas-culturais nos espaços comunitários das periferias urbanas de João Pessoa, balizados na Pedagogia Social Crítica e Educação Popular. Além de partilhar com a comunidade situações do seu cotidiano, no âmbito da família, no trabalho, na escola, nas associações, seus desafios, expectativas, alegrias e metas fazendo com que a comunidade perceba que podem mudar a realidade em que vivem e se tornarem protagonistas dos seus próprios saberes.

Então a partir do espaço oferecido pela Pastoral da Criança na comunidade Padre Hildon Bandeira, viu-se a possibilidade de abrir diversas discussões nos encontros mensais (no dia da Celebração da Vida - último sábado de cada mês) realizados pela mesma, destacando o processo alimentar e toda a sua composição, no qual a pastoral também está envolvida junto a outros apoios, oferecendo pão e leite às famílias. A partir desses momentos, foi possível desencadear um processo que permitiu o conhecimento, a construção da visão da comunidade e de valores positivos inserindo tanto os visitantes do projeto como as líderes, mães e crianças que compõem esse ambiente comunitário, permitindo que a comunidade protagonizasse uma transformação da sua própria realidade social. Foram estabelecidas inicialmente, rodas de conversas envolvendo o processo alimentar associado à promoção da saúde, segurança alimentar, acesso a saúde, cultura alimentar, educação direitos humanos, direitos das mulheres, direito da pessoa idosa, direito da pessoa com deficiência e também o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Foram realizadas várias atividades tanto com as mães como com as crianças da Pastoral da Criança. A metodologia escolhida para a realização dessas atividades foram recursos como músicas, textos, desenhos, pinturas, místicas, dinâmicas em grupo e rodas de conversas. O Programa PET/Conexões de Saberes junto ao projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, iniciou suas atividades junto à comunidade realizando uma mística sobre o “Pão da Vida” na qual as mães e líderes falavam um pouco sobre o que as motivavam para vencer as barreiras do cotidiano e suas dificuldades, permitindo assim que houvesse uma reflexão sobre as vulnerabilidades em que eles estão inseridos. Com essa atividade foi possível observarmos também que várias famílias ainda se encontram em insegurança alimentar e nutricional provocada pela falta do acesso ao alimento. Outra atividade realizada foi a “identificação dos hábitos alimentares da comunidade” pelo olhar das crianças da Pastoral da Criança. Com uma oficina de desenho e pintura as crianças da comunidade mostraram quais são os alimentos de suas preferências, expondo-os em cartolinas, e durante o processo pôde-se construir um diálogo sobre o consumo desses alimentos nos fazendo refletir que dentro da comunidade a falta de acesso ao alimento está presente na maioria das casas e que não há muitas variações do que vai a mesa de família para família.

Dessa forma, o momento nos faz refletir também o desafio de garantir que o alimento chegue de forma diversificada em comunidades de periferias, não entrando em monotonia alimentar, e que esse alimento chegue de forma saudável e de qualidade, tendo em vista que a renda familiar interfere nas escolhas alimentares. Realizou-se também uma atividade que envolvia a construção de uma “Pirâmide Alimentar” pelas mães da Pastoral da Criança. Essa atividade teve como objetivo a elaboração de uma pirâmide do consumo alimentar da comunidade, identificando os alimentos mais consumidos por eles e sua correta distribuição no espaço da pirâmide, uma forma de se conhecer a cultura alimentar de cada família.

O resultado dessas atividades realizadas na Pastoral da Criança nos faz refletir sobre cultura, identidade e hábitos alimentares, os quais caracterizam a comunidade, o acesso ao alimento e as vulnerabilidades que cercam a mesma e assim criar um espaço para discussão e reflexão.

## Considerações Finais

A Pastoral da Criança dentro da comunidade Padre Hildon Bandeira modificou em grande parte a forma de viver das famílias que ali residem. Com suas ações foi possível intervir de uma forma positiva junto às famílias mais necessitadas mostrando-as que existem formas de se preservar a vida, formas simples, de fácil acesso a todos, que ajudam a fortalecer os laços de amor, confiança e esperança no seio de cada família.

Com a atuação do Programa PET/Conexões de Saberes junto ao Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas na Pastoral da Criança pôde-se ser estabelecida uma forma de gerar e trocar conhecimentos, aprendendo com a comunidade por meios de suas lições de vida e associando esses aprendizados à bagagem acumulada durante a formação acadêmica universitária promovendo a conscientização das famílias em relação a sua cidadania e a melhoria do espaço em que estão inseridas.

## Literatura

Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/>>. Acesso em: 25 de agosto de 2015.

**Guia do Líder da Pastoral da Criança.** Disponível em <https://www.pastoraldacrianca.org.br/materiais-educativos-0/3010-guia-do-lider>. Acesso em 30 de junho de 2016.

Pastoral da Criança. Disponível em: <<http://www.pastoraldacrianca.org.br/pt/>>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

NEUMANN, Nelson A. ; et al. **Desempenho da Pastoral da Criança na promoção de ações de sobrevivência infantil e na educação em saúde em Criciúma, uma cidade do sul do Brasil.** Rev Panam Salud Publica/Pan Am J Public Health 5(6), 1999.

**Anexo**

Folha de Acompanhamento e Avaliação Mensal das Ações Básicas de Saúde e Educação na Comunidade – FABS



**PASTORAL DA CRIANÇA®** - Organismo de Ação Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB  
**Folha de Acompanhamento e Avaliação Mensal das Ações Básicas de Saúde e Educação na Comunidade - FABS**

Estado: \_\_\_\_\_ Setor: \_\_\_\_\_ Esta FABS é 2ª via corrigida?

Ramo: \_\_\_\_\_ Não ( ) Sim ( )

Município da Comunidade: \_\_\_\_\_ Comunidade: \_\_\_\_\_

Mês e ano a que se referem os dados: \_\_\_\_\_ Número de Líderes: \_\_\_\_\_ Número de Pessoas na Equipe de Apoio: \_\_\_\_\_

A. Nome ou apelido dos líderes						TOTAL
<b>B. Número de famílias cadastradas</b>						
1. Crianças de <b>0 a 6 anos incompletos</b> cadastradas pelo líder						
2. Destas crianças <b>cadastradas</b> , quantas são <b>menores de 1 ano</b> ?						
3. Crianças de 0 a 6 anos incompletos <b>visitadas</b> no mês						
4. Destas crianças <b>visitadas</b> , quantas são <b>menores de 1 ano</b> ?						
5. Crianças que, no mês, <b>completam 6 meses</b>						
6. Destas crianças que completam <b>6 meses</b> , quantas estão mamando <b>só no peito</b> ?						
7. Crianças <b>pesadas</b> no mês						
8. Destas crianças <b>pesadas</b> , quantas <b>aumentaram de peso</b> ?						
9. Destas crianças <b>pesadas</b> , quantas estão <b>desnutridas</b> (abaixo da curva -2)?						
10. Destas crianças <b>pesadas</b> , quantas estão com <b>sobrepeso</b> ou <b>obesidade</b> (acima da curva +2)?						
11. Crianças que tiveram <b>diarréia</b> no mês						
12. Destas crianças que tiveram <b>diarréia</b> , quantas tomaram <b>soro</b> e a mãe insistiu com a <b>alimentação</b> durante a diarreia?						
13. Crianças que foram acompanhadas nos <b>indicadores de oportunidades e conquistas</b>						
14. Segundo os indicadores da pergunta 13, quantas crianças estão em <b>situação desfavorável</b> para o seu desenvolvimento (nenhum indicador foi alcançado)?						
15. Crianças que alcançaram <b>todos</b> os indicadores de oportunidades e conquistas						
16. Crianças <b>levadas ao Serviço de Saúde</b> no mês (para vacinação, consulta de rotina ou porque estavam doentes)						
17. Destas crianças levadas ao Serviço de Saúde, quantas foram <b>atendidas</b> ?						
18. Crianças com <b>vacinas completas</b> para a idade						
19. <b>Gestantes cadastradas</b> pelo líder						
20. <b>Gestantes visitadas</b> pelo líder no mês						
21. Gestantes que foram ao Serviço de Saúde para consulta <b>Pré-Natal</b> no mês						
*22. Gestantes que foram ao Serviço de Saúde para consulta <b>Pré-Natal</b> no mês e que foram <b>atendidas</b>						
23. Gestantes que tiveram sua <b>altura uterina</b> medida na consulta Pré-Natal						
24. Quantas gestantes estão com a curva uterina <b>abaixo</b> do percentil 10?						
25. Quantas gestantes estão com a curva uterina <b>acima</b> do percentil 90?						
26. Gestantes com a <b>vacina contra o tétano</b> em dia						
27. Crianças que <b>nasceram</b> no mês						
28. Destas crianças que nasceram, quantas pesaram <b>menos de 2500 gramas</b> ?						
*29. Crianças que morreram no mês - <b>menores de 1 ano</b>						
*30. Crianças que morreram no mês - <b>de 1 a 6 anos incompletos</b>						
* Se alguma criança ou gestante <b>NÃO FOI ATENDIDA</b> pelo Serviço de Saúde ou <b>MORREU</b> , preencha os dados.						
Preenchida por: _____ Coordenador da Comunidade	_____/_____/_____ Data da reunião de reflexão e avaliação para preenchimento desta FABS			Revisada por: _____ Coordenador de Ramo		

Esta Folha de Acompanhamento e Avaliação Mensal das Ações Básicas de Saúde e de Educação na Comunidade (FABS) foi elaborada com a participação de Líderes e Coordenadores da Pastoral da Criança, Ministério da Saúde, Ministério da Previdência e Assistência Social, Escola Nacional de Saúde Pública e UNICEF.

**PASTORAL DA CRIANÇA®**  
Organismo de Ação Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB

**Folha de Acompanhamento e Avaliação Mensal das Ações Básicas de Saúde e Educação na Comunidade - FABS**

31. A comunidade recebeu a visita da Coordenadora de Ramo **no mês**? Não ( ) Sim ( )

32. A comunidade possui brinquedista? Não ( ) Sim ( )

33. Se Sim:

Brinquedistas que atuaram no mês		Quando?	
Nome	Nº Certificado	Celebração da Vida	Outros momentos

37. Anote se, no mês, os líderes organizaram alguma **Roda de Conversa** na comunidade:  
Nº de participantes: \_\_\_\_\_ Tema principal: \_\_\_\_\_

38. Anote aqui os nomes dos membros da Equipe de Apoio da Comunidade:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Por que preencher a FABS?**

Quando os líderes se reúnem para preencher a FABS é possível **VER** melhor como está a situação das gestantes e crianças da comunidade. Juntos fica mais fácil **JULGAR**, ou seja, pensar sobre a situação das famílias, discutir os resultados do mês e verificar maneiras de **AGIR** para ajudar a melhorar ainda mais a vida na comunidade.

Na Coordenação Nacional, os dados da FABS de sua comunidade são digitados. A cada três meses, a Coordenação Nacional encaminha um relatório para as coordenações de ramo, setor e estadual, com a situação de saúde e desenvolvimento das crianças e gestantes acompanhadas, conforme as FABS. Este relatório contém ainda mensagens para os líderes, parabenizando-os pelos progressos alcançados e dando pequenas orientações sobre como podem ajudar ainda mais as famílias acompanhadas.

Com esse relatório em mãos, a coordenação de ramo deve se reunir com seus líderes para **AVALIAR** os resultados, **CELEBRAR** o que está indo bem e planejar o seu **AGIR** para que todas as crianças tenham vida e a tenham em abundância!

Ao conhecer as atividades e os resultados alcançados pela Pastoral da Criança, o governo e toda a sociedade têm a oportunidade de participar deste esforço para a construção de uma sociedade justa e fraterna.

**Prazos para envio da FABS:**

- até o dia 10: os líderes e o Coordenador Comunitário preenchem juntos a FABS, com todas as informações referentes ao mês anterior, e a encaminham para o Coordenador de Ramo acompanhar a caminhada da comunidade;
- até o dia 20: o Coordenador de Ramo revisa as FABS, assina e envia para a Coordenação Nacional, em Curitiba, no seguinte endereço:

**Pastoral da Criança**  
**Rua Jacarezinho, 1691**  
**80.810-900 Curitiba - PR**

Os resultados das FABS servem também para a Coordenação Nacional planejar suas ações e oferecer o apoio necessário para que o trabalho dos líderes junto às famílias se torne cada vez mais positivo. Por isso, os dados devem ser corretos. Quando se percebe um erro de preenchimento na FABS, esta é devolvida para o setor, com uma carta para o Coordenador de Ramo. Esta carta deve ser estudada junto com os líderes, o erro de preenchimento corrigido e a FABS enviada novamente para a Coordenação Nacional.

**Agradecemos o empenho de cada um de vocês, líderes, tendo a certeza que seu esforço é de grande valor diante das pessoas e diante de Deus!**

34. Se alguma criança ou gestante não foi atendida pelos serviços de saúde, anote:  
Nome da criança ou gestante: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Sintoma (ou doença): \_\_\_\_\_  
Líder ou quem encaminhou: \_\_\_\_\_  
Para onde: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_  
Responsável pelo atendimento no Serviço de Saúde: \_\_\_\_\_  
Motivo alegado para o não atendimento: \_\_\_\_\_

*Espaço a ser preenchido pela Coordenação de Ramo* → Estou ciente do não atendimento e:  
 estou tomando providências  
 entrarei em contato com a Coordenação de Setor  
 solicito apoio da Coordenação Nacional

35. Se neste mês **MORREU** alguma **CRIANÇA** acompanhada:  
Nome da criança: \_\_\_\_\_  
Nome da mãe da criança: \_\_\_\_\_  
Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Data do óbito: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Causa da morte: \_\_\_\_\_  
História da morte (escreva o que aconteceu com esta criança que possa ter causado a morte):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Durante a doença que causou a morte, a criança teve assistência médica? Não ( ) Sim ( )  
Esta criança foi acompanhada pela Pastoral da Criança desde:  
 a gestação. A gestante foi acompanhada por \_\_\_\_ meses.  
 somente depois do nascimento, a partir dos \_\_\_\_ meses.

36. Se neste mês **MORREU** alguma **GESTANTE** ou **MÃE** até 42 dias após o parto (**MORTE MATERNA**):  
Nome da gestante/mãe: \_\_\_\_\_  
Causa da morte: \_\_\_\_\_  
História da morte: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
A morte ocorreu  durante a gestação. Qual mês da gestação?  
 no parto  após o parto. Quantos dias? \_\_\_\_\_  
Esta gestante ou mãe foi acompanhada pela Pastoral da Criança:  
 nesta gestação, por \_\_\_\_ meses  depois do parto, por \_\_\_\_ dias.

## Política de habitação no Brasil: Um ensaio sobre o Programa Minha Casa Minha Vida

Leid Jane Modesto da Silva<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo aborda a problemática da Política de Habitação no contexto brasileiro, tomando como marco dessa política na contemporaneidade: a introdução do Ministério das Cidades, considerando este, um dos instrumentos que articula as ações urbanas no país. A partir de um estudo bibliográfico e documental foi possível avaliar o Programa Minha Casa, Minha Vida, como também a efetividade do mesmo. Tomando como base essa reflexão, são perceptíveis os contrastes da Política de Habitação, entraves e perspectivas.

**Palavras-chave:** Política de Habitação; Ministério das Cidades; Programa Minha Casa Minha Vida.

### Introdução

O vínculo com o trabalho comunitário em periferias urbanas, através de projetos acadêmicos de extensão e pesquisa<sup>1</sup> estimulou a autora dessa produção a desenvolver um ensaio sobre a Política de Habitação no país. A proposta é a de conhecer o que está sendo desenvolvido no cenário das políticas públicas para solucionar os problemas de demanda no setor habitacional das camadas populacionais mais empobrecidas da sociedade.

Um dos reflexos das expressões da “questão social” são os problemas habitacionais, resultantes, dentre outros fatores, da formação histórica da sociedade brasileira, e do processo desordenado da urbanização do país. Tais problemas que serão sinalizados ao longo desse artigo têm sido enfrentados através de medidas paliativas que não solucionam dos problemas, visto que, vem apresentando um viés focalizado e de caráter pontual, características da Política de Habitação e das demais políticas públicas.

### O Direito a Cidade

No Brasil, o acesso ao conjunto das políticas públicas e o direito à moradia só foi introduzido em marcos legais a partir de Constituição de 1988, que reconheceu o cidadão enquanto sujeito de direitos.

Anterior à efetivação da nossa Carta Magna, em meados dos anos de 1970, período de grande efervescência política, vislumbra-se manifestações de diversas bandeiras de lutas, incluindo as manifestações que reivindicavam a reforma urbana como tema que deve ser central na agenda das políticas públicas. Nesse período, a Igreja Católica desempenhou um grande papel através da Teologia da Libertação fundamental para o declínio do período ditatorial em que o país estava imerso.

Somente em 2001 foi aprovado o Estatuto da Cidade resultante de diversos projetos de leis, e regulamentados art. 182 e 183 da CF/88. Discorre em parágrafo único do Capítulo I, Art. 1<sup>a</sup> que “estabelece normas de ordem pública e de interesse social, com a finalidade de regular o uso da propriedade urbana em favor do coletivo, da segurança e do bem estar dos cidadãos, bem como o equilíbrio ambiental”. O Estatuto das Cidades define algumas diretrizes para a gestão da política urbana no país, em conjunto com o poder público e a população.

---

1 Graduada em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba - Campus I - Bolsista do Programa PET/Conexões de Saberes no Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas.

O Estado, como instituição que responde de forma direta às expressões da “questão social” através de políticas sociais. Este, tem o dever de assegurar à moradia digna a todos os cidadãos conforme está prescrito no Art. 6º da Constituição Cidadã de 1988.

Com ênfase nesse princípio, foi criado em 2003 o Ministério das Cidades. Esse ministério configura-se como sendo um marco na Política de Habitação do país. Fazendo com que a política habitacional assuma um novo direcionamento, possibilitando a articulação com as políticas de saneamento, transporte e mobilidade urbana, para solucionar de forma progressiva os problemas de falta de ações intersetoriais e articuladas na política de habitação.

## **1 Política nacional de habitação de interesse social: qual a sua real finalidade?**

Um dos recortes do Ministério das Cidades é a Habitação. Nela está situada a Secretária Nacional de Habitação que é responsável por avaliar e acompanhar, propor e formular instrumentos que possibilitem a implementação da Política Nacional de Habitação (PNH).

A Política Nacional de Habitação foi elaborada em 2004 com o objetivo de promover o planejamento de forma articulada no setor habitacional, com vista a garantir novas condições de acesso à moradia digna e de qualidade a todos os níveis da população. A PNH fundamenta-se em três direções: Integração Urbana de Assentamentos Precários; Produção Habitacional e Integração da Política de Desenvolvimento Urbano.

Um dos principais instrumentos da Política Nacional de Habitação é o Sistema Nacional de Habitação, que tem por objetivo estabelecer de forma concreta o enfrentamento do déficit habitacional do país, através de ações intersetoriais nos três níveis de governo. Segundo Silva (2010), o objetivo era a de implementar uma política que fosse proporcionar o desenvolvimento urbano à longo prazo, integrando as áreas de habitação, saneamento ambiental e transporte urbano e mobilidade.

Nessa perspectiva, vale sinalizar que a habitação não está limitada apenas ao imóvel, mas também as suas particularidades, que transitam desde a infraestrutura até o processo de convivência familiar, dos atores sociais envolvidos no campo da luta pela moradia, e dos profissionais que trabalham na área.

Foram criados pela Secretaria Nacional de Habitação para dar continuidade à Política Nacional de Habitação quatro instrumentos: o Sistema Nacional de Habitação (SNH), estando dividida em dois subsistemas: o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social e o Sistema de Habitação de Mercado. Contudo, será explanado o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social.

O SNHIS foi aprovado por meio da Lei nº 11.124/2005 que também cria o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS), e institui o Conselho Gestor do FNHIS, instâncias que concentram a maior parte dos recursos para a implementação de urbanização e habitação de interesse social. Além dessas instâncias, estão inclusos na Secretárias Nacional de Habitação de Interesse Social, órgãos da administração pública, Ministério das Cidades, Caixa Econômica Federal e o Conselho das Cidades.

Dentre os principais objetivos do SNHIS, destacam-se:

- I – viabilizar para a população de menor renda o acesso à terra urbanizada e à habitação digna e sustentável;
- II – implementar políticas e programas de investimentos e subsídios, promovendo e viabilizando o acesso à habitação voltada à população de menor renda; e
- III – articular, compatibilizar, acompanhar e apoiar a atuação das instituições e órgãos que desempenham funções no setor da habitação (BRASIL, 2005, s/p).



A Política de Habitação de Interesse Social contempla ações de urbanização em diversas áreas, realocação de famílias em áreas de riscos, alagados, cortiços, etc. Para desenvolver os programas que são operados pela Política de Habitação de Interesse Social são empregados recursos provenientes do Fundo de Garantia por Tempo de Serviços (FGTS), Orçamento Geral da União (OGU), do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), do Fundo de Arrendamento Residencial (FAR), do Fundo de Desenvolvimento Social (FDS), e do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS).

Os estados, municípios e o Distrito Federal para terem acesso ao SNHIS faz-se necessário a realização de uma adesão ao sistema, sendo necessário a criação de planos locais habitacionais que estejam articulados com o Plano Nacional de Habitação, com o fundo local de habitação de interesse social, este, deve respeitar os repasses “fundo à fundo”, além da instituição de um conselho gestor de caráter participativo, deliberativo, e estando formados por representantes da sociedade civil que estejam ligados as áreas habitacionais.

Observa-se que a Política de Interesse Social objetiva diminuir o déficit habitacional, beneficiando as famílias que residem em áreas de vulnerabilidade social, classificadas como impróprias para se estabelecer domicílio. Porém, ainda se mantém longe do que se almeja alcançar com os seus altos investimentos na área da habitação.

## 2 O Programa minha casa minha vida

O Programa Minha Casa Minha Vida foi lançado em 2009 através da Lei nº 11.977, e faz parte do processo de aceleração do crescimento do país. O Programa apresenta como meta a construção de um milhão de moradias, destinadas as famílias com até dez salários mínimos.

O “Minha Casa Minha Vida”, em sua gênese, é um programa econômico e, tornou-se a maior política na área de habitação desenvolvida pelo Governo Federal. Amore (2015) aponta que o Programa tornou-se uma marca registrada, em que se organizou uma corrente de subprogramas, um conjunto de modalidades, fundos, linhas de financiamentos, agentes operadores do programa, e forma de acesso à moradia.

Como mencionado, o Programa estando dividido em subprogramas que visam atender diferentes faixas de renda familiar. São eles: Programa Nacional de Habitação Urbana (PNHU), Programas de Arrendamento Residencial (FAR), Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), Programa Habitacional Popular-Entidades, e Programas de Infraestrutura Para Habitação Popular. Um “mix” de programas inclusos no “Minha Casa Minha Vida” e com vultosos investimentos que adensam o montante do lucro para o capital.

Faz-se importante ressaltar que além dos investimentos provenientes dos recursos orçamentários e do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), o Programa Minha Casa Minha Vida mantém contrato com entidades governamentais e sociais, bem como, sindicatos, associações, e cooperativas. De acordo com Amore (2015, p.19), o contrato mantido com essas entidades beneficiam também os pequenos produtores e difere dos cortes de renda estabelecidos pelo “Minha Casa Minha Vida”, visto que,

[...] não vale os critérios de corte por renda familiar mensal, mas pela renda anual, determinada em grande medida pela sazonalidade das safras ou produção agropecuária.

Esse critério pode beneficiar pessoas que moram em assentamento e que ainda não possuem a sua casa própria, além de ser um avanço para essa classe, já que, são pessoas que vivem da agricultura familiar. Contudo, o MCMV parece não conseguir ultrapassar as linhas de recortes setoriais, visto que, o programa não consegue beneficiar a todos do que dela necessita.

## Considerações finais

Ao longo desse artigo, foi possível vislumbrar o que vem sendo estabelecido na Política de Habitação no país nos últimos anos, dada a vontade de compreender e apontar os obstáculos que se posicionam entre a elaboração de medidas mais comprometidas com o atendimento da demanda e a real efetivação das ações, e que ainda mantém milhões de brasileiros privados de uma moradia digna.

Diante dessa discussão podemos afirmar que foi possível verificar que a criação do Ministério das Cidades, uma exigência há muito tempo requerida por movimentos sociais formados por segmentos de classe que abrigam os interesses dos trabalhadores desse país. Tornou-se um fato marcante para um projeto de desenvolvimento urbano a muito tempo requerido. O Ministério ultrapassa as antigas políticas setoriais e unilaterais de habitação até então existentes.

Assim, o Ministério das Cidades se propõe a intervir de forma mais abrangente sobre a realidade brasileira, lançando ações em longo prazo em setores inter-relacionados da esfera urbana.

Com base em Bonduki (2013, s/p.), o Ministério se desvia do ponto central, ao deixar de ser, a partir do final do governo Lula, uma instância de articulação de políticas setoriais para se tornar uma federação de secretarias quase autônomas, sem capacidade de formular ações estratégicas para o enfrentamento do déficit habitacional no Brasil.

No que se refere ao “Minha Casa Minha Vida”, é possível verificar significativas mudanças e contradições, ainda mais quando se trata de um programa que promete atender as necessidades habitacionais da população de baixa renda.

Considerado por alguns críticos como uma solução encontrada pelo Governo Federal para enfrentar a crise de 2008, a partir de investimentos na construção civil, o PMCMV teria continuado o processo de precarização das moradias, visto que, assim como atesta Bonduki (2013, s/p).

A inundação de recursos para habitação, assim como o aumento do crédito imobiliário, sem que tivesse sido prevista uma política fundiária para combater a valorização imobiliária, acabaram por gerar um forte processo de especulação imobiliária, desviando os subsídios para os proprietários da terra e gerando exclusão social, pois inquilinos de baixa renda não conseguem mais pagar os aluguéis e são expulsos para localizações mais periféricas.

A metodologia que vem sendo utilizada pelo governo demonstra que o mesmo erro vem sendo cometidos desde 1964, ao se preocupar apenas com o número de casas que estão sendo construídas e ignorar a falta de infraestrutura dos locais acessíveis financeiramente aos mais pobres.

Em tempos de política neoliberal, observa-se a ausência do Estado em suprir as necessidades básicas de população em detrimento das forças do mercado, provocadas pelo forte processo de ajustes fiscais que beneficia o grande capital industrial. Assim, verifica-se que o conjunto das políticas públicas estão se deteriorando, e não se vivencia mudanças nas estruturas destas, o que faz com que ocorra uma abertura para a intensa saturação e focalização das políticas que estão voltadas para as camadas mais empobrecidas da população.

Portanto, constatamos que a política de habitação obteve significativos avanços com o macro projeto de intervenção do Ministério das Cidades, porém, ainda existem falhas que implicam diretamente no alto déficit habitacional que perdura a muito tempo no país.

As principais “brechas” se encontram justamente na garantia do direito de moradias dignas à população de baixa renda. Como atesta Soares (2012, p.24)

[...] as intervenções governamentais [...] que parecem preocupadas com a população de baixa renda obtiveram poucos resultados em termos qualitativos e quantitativos, moradias precárias, em localidades inadequadas e com baixa aderência ao perfil do déficit, promovendo a segregação dos trabalhadores [...], a falta de qualidade de vida urbana e serviços públicos.

Assim, a política de habitação brasileira continua envolto em desafios, principalmente no que diz respeito aos segmentos mais pobres da população. E esses, são os que permanecem privados do direito à moradia digna e de qualidade.

## Literatura

AMORE, Caio Santos. “Minha Casa Minha Vida” para iniciantes. In: **Minha casa... e a cidade?** Avaliação do programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros / organização Caio Santo Amore, Lúcia Zanin Shimbo, Maria Beatriz Cruz Rufino. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 19, 2015.

BONDUKI, Nabil Georges. Política habitacional e inclusão social no Brasil: revisão histórica e novas perspectivas no governo Lula. **Revista eletrônica de Arquitetura e Urbanismo**. São Paulo, n. 1, p. 70–104, 2008. Disponível: <[http://www.usjt.br/arq.urb/numero\\_01/artigo\\_05\\_180908.pdf](http://www.usjt.br/arq.urb/numero_01/artigo_05_180908.pdf)>. Acesso em 19 junho de 2015.

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

\_\_\_\_\_. Política Nacional de habitação: o atual cenário as políticas do setor habitacional e suas implicações para os municípios brasileiros. In: **Confederação Nacional de Municípios – CNM**. Habitação: Política Nacional de Habitação– Brasília: CNM, 2005.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Demanda Habitacional no Brasil** – Brasília: CAIXA, 2011. Disponível em: <<http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/deficit-habitacional-brasil-precisa-de-quase-8-milhoes-de-moradias>>. Acesso em 19 junho de 2015.

MINISTÉRIO DAS CIDADES. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/index.php/o-ministerio>>. Acesso em 19 de Julho de 2015.

Silva, J. M. M. N. **Os interesses em torno da Política de Habitação Social no Brasil: a autogestão no Programa Crédito Solidário**. Rio de Janeiro. 2009. 192 f.: il. color; 30 cm.

SOARES, Maria de Lourdes. **Política de Habitação, Habitação de Interesse Social e as Alternativas de Habitação Popular**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB,

## Breve histórico da educação de jovens e adultos no campo

Ana Hélen Vieira Rodrigues Braga<sup>1</sup>

### Resumo

Neste artigo enfocamos a trajetória sócio-histórica da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, tecendo considerações para pensar a sua vivência no contexto da colonização de negros e índios e seus impactos na leitura do desenrolar dos acontecimentos na atualidade, sobretudo pensando a sua presença histórica no espaço escolar, particularmente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Reginaldo Claudino de Sales localizada no Assentamento Dona Antonia, Zona Rural do município de Conde no Estado da Paraíba. Nosso objetivo é compreender a trajetória percorrida pela Educação de Jovens e Adulto no Assentamento Dona Antonia. A metodologia adotada nesta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica em qual utilizei os seguinte autores: CALDART; GALVÃO & SOARES; MENEZES; MEKSENAS; PEREIRA, entre outros.

**Palavras – Chaves:** Educação de Jovens e Adultos. Formação Escolar.

### Introdução

A educação, enquanto prática social pode ser tomada enquanto presença em qualquer tempo e em diversos espaços, sistematizada ou não a educação desperta nos sujeitos humanos o instinto de conhecer a sua própria história e seu lugar no mundo. A Educação enquanto uma ação cultural constrói o aprendizado e conhecimento incluindo a educação social sendo esta maior do que a educação formal. Segundo Meksenas (2007, p.19-20):

(...) a educação também é dimensão essencial na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo a civilização também se faz presente a necessidade de transmissão aos semelhantes. A educação nasce como meio de garantir a outras pessoas aquilo que um determinado grupo aprendeu. A princípio, a educação é informal, nasce de modo espontâneo, sem necessitar de professores ou escolas, está em todo lugar e atinge a todos em meio a suas atividades cotidianas. Onde um sabe, faz e ensina; outro não sabe, observa e aprende.

O acesso a educação é um direito de todos e para todos, é um processo continuo na vida de cada indivíduo, pois desde que o ser humano nasce impacta e é impactado pelo mundo, gerando assim uma constante busca e pelo conhecimento, sejam eles de inclusão social, de formação escolar ou até mesmo de qualificação profissional, que segundo Meksenas (2007, P. 21) a educação nasce como um processo comunitário de ensinar e aprender, ligado com às necessidades de cada grupo social. Nesse contexto a educação visa a libertar o sujeito em que Freire (*apud* PEREIRA, 2009, p. 125) concebe educação como libertação, como “prática de libertação”, em que se dá numa relação dialógica: “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Dentro dessa busca a escola é tomada como um espaço significativo de produção e sistematização de saberes e competências. Nesse sentido, torna-se importante que se volte o olhar para a educação da pessoa cidadã, principalmente as que são oriundas do campo. Assim, nos perguntamos, qual a trajetória sócio-histórica da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no campo? Vejamos algumas reflexões.

A educação de jovens e adultos no campo esteve presente na história brasileira desde o período da colonização na experiência com os indígenas através da catequese dos jesuítas, que na época eram tomados como os principais educadores no Brasil; apesar da priorização dada às crianças, os adultos

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia do Campo – PRONERA na Universidade Federal da Paraíba.

indígenas foram submetidos a uma mudança de cultura e educação. Nesse sentido, para que o processo de alfabetização e catequização dos índios ocorresse, foi necessário que os Jesuítas aprendessem a falar a linguagem indígena o TUPI, que segundo Galvão (2006 p. 29) “aprender a língua do outro era fundamental no domínio do outro e no desenvolvimento e sucesso da obra colonizadora”. Porém, em 1727, com a popularidade e uso constante da língua indígena (língua nacional) as autoridades portuguesas proibiram a sua utilização no processo educativo com as crianças, os jovens e adultos não apenas indígenas, mas todo aquele/a que se encontrava em situação de vulnerabilidade social, passando mesmo a exigir o domínio da língua portuguesa, o português (língua oficial). Desde esta época o campo já sofria com descaracterização de sua cultura e identidade. Assim inicia-se uma luta a favor de uma educação que visasse a trabalhar e retratar a realidade dos sujeitos e suas culturas de origens.

Buscando compreender o desenvolvimento da educação, discutiremos aqui algumas experiências no século XIX, que foi avaliado como período fundamental no progresso da construção e edificação da escola no Brasil.

Durante o período imperial ocorreram vários debates preocupados com a inclusão das “camadas inferiores da sociedade” (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos formais de instrução. (GALVÃO & SOARES, 2006, p.30). Neste sentido de acordo com o Ato Adicional de 1834 as províncias eram responsáveis pelas instruções primárias e secundárias dos sujeitos da classe inferior e formularam políticas de instrução voltadas para atender o público alvo.

As escolas eram preparadas para receber alunos maiores de 15 anos e o ensino era dividido em duas partes, uma para os alunos que não tinham tido nenhuma formação e outra para os que já haviam recebido. O currículo era voltado para trabalhar nos seus sujeitos a socialização com a civilização, porém de forma diferenciada entre homens e mulheres.

As aulas para adultos, que “em caso algum” seriam mistas, deveriam se basear em um currículo diferenciado para homens e mulheres. As professoras deveriam, nas aulas para adultas, ministrar também o ensino das prendas domésticas, noções de higiene, exercícios de cálculos quanto à contabilidade do regime doméstico, deveres da mulher na família e na vida prática, “incluindo às alunas o hábito e gosto do aseo, do trabalho, da ordem e da economia.” (Pernambuco apud Galvão & Soares, 2006, p.32)

Em 1891 a República em sua primeira Constituição proíbe que os analfabetos votassem, ou seja, eram impedidos de exercerem o direito a cidadania. Segundo GALVÃO & SOARES (2006, p.36), o censo de 1890 mostrava que mais de 80% da população brasileira era analfabeta.

Nas primeiras décadas do século XX ocorreram várias lutas a favor da alfabetização de jovens e adultos no país. Em 1915 com o passar dessa batalha, os grupos se organizaram e foi fundada a *Liga Brasileira* contra o Analfabetismo, que pretendia se edificar como meio de erradicar o analfabetismo nas instituições públicas.

Nos anos 30 entre as experiências que mais se desenvolveram no campo da EJA temos o Supletivo para os adultos. No decorrer do Estado Novo poucas iniciativas aconteceram para a divulgação da alfabetização de jovens e adultos, pois o governo não se atentava para a formação popular, porém “os sujeitos não alfabetizados buscavam se inserir em práticas de usos efetivos da leitura e da escrita”. Entre 1930 e 1940 as práticas de Alfabetização no Estado de Pernambuco se davam a partir da leitura e da escrita do cordel, onde este servia de material principal para desenvolver da prática do aprender a ler e a escrever, e ia além com a divulgação fazendo um trabalho social formando uma visão de mundo.

Em 1947 temos a presença de programas de alfabetização para jovens e adultos; estes voltam a ganhar espaço no campo da educação. Com o avanço foram realizadas diversas campanhas de alfabetização para combater a alta taxa de analfabetismo no país. No final da década de 50 para o início de

60 surge a educação pensada por Freire, onde Galvão & Soares (2006, p. 43) destacam o pensamento freireano para a alfabetização “ que tivesse por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito com o homem e não para o homem”.

Em 1960 surgem os movimentos de educação e cultura popular, que tomam como ponto de apoio metodológico o pensamento e práticas do educado Paulo Freire. Como o Movimento de Educação de Base – MEB – da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; o Movimento de Educação Popular – o MCP – ligado a Prefeitura do Recife; Centros Populares de Cultura – CPC’s – organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha de Educação Popular – o CEPLAR – o De Pé no Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal.

Esses movimentos repercutiram em todo o país, mas seu desenvolvimento maior se concentrou na região do Nordeste, pelo fato de se ter um número expressivo de analfabetos na época, que conseqüentemente foram impedidos de participar da vida política do país.

Segundo Galvão & Soares (2006, p.44):

Os movimentos surgem da organização da sociedade civil visando a alterar esse quadro socioeconômico e político. Conscientização, participação e transformação social foram conceitos elaborados a partir das ações desses movimentos. O analfabetismo é visto não como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária. Por isso, a alfabetização deveria contribuir para a transformação da realidade social.

Dentro desse contexto, a valorização da produção do conhecimento do sujeito analfabeto, deveria ser desenvolvida de forma recíproca, onde tanto o educando aprendesse e ensinasse como educador ensinasse e aprendesse, se tornado ambos mediadores do conhecimento produzido por cada um e depois produzido por ambos.

Com o passar do tempo, no final da década de 1960 nasce o Movimento Nacional de Alfabetização - MOBREAL, O Mobreal – Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1967 (embora só inicie suas atividades em 1969) e funcionando com uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação, reedita uma campanha em âmbito nacional conclamando a população a fazer a sua parte: “*you também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber*”. O Mobreal surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muitas exigências: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa (GALVAO; SOARES, 2006, p. 45-46).

Os seus métodos e materiais de ensino seguiam a linha de alfabetização nos movimentos de educação e cultura popular, que surgiu no final da década de 1950 e início das 1960, pois a linha de alfabetização partia do uso de palavras chaves que faziam parte da realidade dos educandos jovens e adultos, porém, esta aparência era meramente ilusória, assim como as outras campanhas para a alfabetização de jovens e adultos esta fracassou, devido denúncias de falsos índices de analfabetismo e por não conseguir atingir pedagogicamente a alfabetização dos jovens e adultos.

Em 1985 o MOBREAL chega ao seu fim com o início do Regime Militar, e no seu lugar surge a Fundação Educar, que ao contrário do MOBREAL tinha o apoio do Ministério da Educação junto a Prefeituras municipais e organizacionais da sociedade civil, com destaque nos movimentos sociais e populares. Com o período de curta duração a Fundação Educar chega ao seu fim em 1990, considerado o Ano Internacional da Alfabetização, que com o grande descaso do Governo federal da época a alfabetização de jovens e adultos deixou de ser prioridade e nenhum outro programa ou projeto de alfabetização foi criado para articular e promover a educação de jovens e adultos no país, sendo assim mais uma vez os únicos prejudicados foram os próprios jovens e adultos.

Em 1996 foi criado o Programa de Alfabetização Solidária com a finalidade de combater o analfabetismo existente em muitos municípios do Brasil. Segundo Menezes (2002), o Programa é desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1996, que alfabetizava jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE. Tem o status de organização não governamental, com atuação reconhecida pela UNESCO. Jovens na faixa etária de 12 a 18 anos é o principal alvo do programa, que também aceita adultos interessados em participar.

O programa procura consolidar o modelo solidário, unindo cinco parceiros: Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), o Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras. Até o final do ano 2000, o Alfabetização Solidária atingiu a marca de 1,5 milhão de alunos atendidos em 1.016 municípios brasileiros, conforme dados da Folha Online. O custo por aluno é dividido ao meio pelo MEC e pelos parceiros do programa (empresas, instituições e pessoas físicas). Em 2000, o custo mensal para a manutenção de um aluno do Programa Alfabetização Solidária era em média R\$ 34,00.

Os alfabetizadores do programa são jovens do próprio município que cursam o ensino médio, magistério ou a 8ª série do ensino fundamental, que recebem bolsas. As universidades parceiras coordenam as atividades de alfabetização desenvolvidas, trabalhando na avaliação, capacitação e acompanhamento dos alfabetizadores, selecionados entre os moradores do município ou área onde serão montadas as salas de aula. Segundo a coordenação do programa, o *Alfabetização Solidária* é desenvolvido por meio de módulos que têm duração de seis meses: um mês, em média, para a capacitação dos alfabetizadores nas universidades e cinco para o curso de alfabetização nas comunidades. A infraestrutura para a realização das aulas é fornecida pelas prefeituras locais, que fornecem materiais como quadro e giz. Elas também colocam à disposição dos grupos as salas de aula.

### **Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Reforma Agrária**

Em 1997 ocorreu o I Encontro Nacional de Educadores e educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) promovido pela os movimentos sociais do campo em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que teve o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e a Universidade de Brasília (UNB), contando também com a presença de trabalhadoras e trabalhadores rurais da reforma agrária e educadores e educadoras de escolas do campo, enfim sujeitos conhecedores da realidade do campo.

Neste encontro foram postas e debatidas as dificuldades encontradas nas áreas de reforma agrária com relação a educação de qualidade no campo, incluindo a educação de jovens e adultos.

No ano seguinte em 1998, através de inúmeras reivindicações e lutas dos movimentos sociais do campo, por uma educação que atendesse e formasse o povo do campo, em especial os assentados da reforma agrária, nasce o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), como uma política de governo, executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Seu objetivo principal é expandir os níveis de escolarização formal dos trabalhadores e trabalhadoras assentados da Reforma Agrária, este programa tem se tornado um relevante instrumento de democratização do conhecimento do campo. O PRONERA (2011) busca desenvolver em suas práticas educacional de ensino os seguintes princípios norteadores:

- O princípio do diálogo, que é a garantia de uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento;

- O princípio da *práxis*, com a construção de um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade;
- E por último o princípio da transdisciplinaridade, a construção do processo educativo que contribua para a articulação entre os saberes locais, regionais e globais, garantindo um livre trânsito entre os campos dos saberes e dos conhecimentos.

A partir de dados do PRONERA em 2011, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas das áreas de Reforma agrária é concebida como uma política de universalização da educação escolar com qualidade social para todos. Desenvolve-se por meio da alfabetização e da continuidade dos estudos escolares nos ensinos fundamental e médio. Os projetos devem conter três ações básicas:

- Alfabetizar e escolarizar jovens e adultos nos dois segmentos de ensino fundamental;
- Capacitar pedagogicamente e escolarizar educadores/educadoras no ensino fundamental para que venham a atuar como agentes multiplicadores nas áreas de Reforma Agrária;
- Formar e escolarizar os coordenadores/coordenadoras locais para atuarem como agentes sociais, multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. (PRONERA, 2011)

Desse modo o PRONERA desenvolve ações voltadas para as necessidades do campo e diminuir as suas necessidades de educação e formação social, voltado para atender e alfabetizar jovens, adultos e idosos.

Em 2002, na administração do governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado e das Ações de continuidade da EJA.

Buscando retratar um pouco da EJA nas áreas de reforma agrária, enfatizo o Assentamento Dona Antonia, Conde/PB, que desde a sua luta de conquista da terra a educação, inclusive a EJA, está presente. A seguir veremos um breve histórico do assentamento e de como surgiu a educação dentro do processo de luta pela terra do mesmo.

### **Breve histórico do assentamento e do surgimento da experiência de educação escolar.**

Em meados dos anos 90 as lutas pela reforma agrária estavam em seu auge; ocorreram inúmeras ocupações de terra em todo o Estado da Paraíba, desde o litoral até o sertão. Essas ocupações eram realizadas por pessoas que não possuíam casa nem terra para morar e trabalhar e com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) que assumia uma posição de movimento, mas é uma organização ecumênica que faz parte da arquidiocese da Paraíba, faziam reuniões e se organizavam internamente para irem em busca de suas melhorias de vida. No litoral uma das várias fazendas improdutivas ocupadas foi a Fazenda Baraúnas, conhecida também como Fazenda Tabatinga, localizada em Jacumã no Município de Conde, litoral Paraibano. A fazenda pertencia a LUPASA (Lundgren Pastoril Agrícola) propriedade do Senhor Almir Machado Corrêa de Oliveira e a sua esposa Gerani Lundgren Corrêa de Oliveira. Devido a uma dívida feita em nome da fazenda para a produção de coqueiro, sendo esta dívida não paga, a terra foi considerada improdutiva já que havia apenas uma cultura sendo produzida. Nesta fazenda havia algumas famílias que moravam e plantavam lá seus alimentos, sem pagar nada diretamente, mas em troca o dono pedia que cuidasse dos coqueirais e a plantação de acerolas.

Exatamente na madrugada do dia 20 de novembro do ano de 1995, como apoio da Comissão Pastoral da Terra a fazenda foi ocupada por trabalhadores rurais, que não tinham nem terra pra traba-



lhar nem um lugar para morar, advindos de vários municípios do Estado da Paraíba, Conde, Alhandra, Caaporã, Mamanguape, Serrinha, Itatuba, Pedras de Fogo entre outros. Após 10 dias de ocupação, no dia 30 de novembro do mesmo ano, ocorreu o 1º despejo contando com a presença de policiais civis e militares, que destruíram todos os barracos feitos de lona, botando os acampados pra fora da fazenda.

Por um longo período os acampados ficaram em um sítio de mangueiras cedido pela comunidade de Gurugí vizinha da fazenda, que na época apoiava a luta. Com o passar dos tempos voltaram a acampar na fazenda, porém, esta agora estava sendo vigiada por *capangas* sobre a ordem do proprietário, mas mesmo assim os acampados começaram a plantar escondido na terra, de madrugada enquanto os capangas não estavam os homens e as mulheres deixavam os seus barracos e faziam mutirões para plantar. Quando estava se aproximando o tempo da colheita, no dia 08 de março do ano de 1996, chega o proprietário acompanhado de 03 tratores e um contingente de cerca de 400 policiais, ordenando destruir toda a lavoura que os acampados haviam plantado cerca de 50 hectares de terras plantadas.

No meio de tantas famílias, com a esperança de conquistar um pedaço de terra para plantar e morar, estava uma senhora de uma índole sem igual, ex – escrava de 117 anos de idade, que suportou a um despejo e a um corte de lavoura com muita força e garra. Mas durante a ocupação da sede da fazenda, no dia 19 de maio do mesmo ano, ela faleceu sem mesmo antes ver o seu sonho a conquista da terra.

Após 08 dias da sede ocupada, aconteceu o 3º e último despejo, por volta das 10h00min horas da manhã, chegaram os policiais chutando as panelas que estavam no fogo, onde as mulheres estavam preparando o almoço. Desta vez além do corte de lavoura, da violência física e psicológica, houve a prisão de seis acampados entre eles 02 eram mulheres, acusados dos crimes de formação de quadrilha, desacato e resistência à autoridade e de maus tratos para com os menores, mas foram soltos 03 dias depois. Antes de suas liberdades ocorreu a tão esperada desapropriação da terra que aconteceu no dia 28 de maio do corrente ano a imissão de posse ocorreu no dia 21 de novembro do mesmo ano.

A partir da desapropriação o que era antes acampamento virou assentamento e necessitou que todos se organizassem e escolhesse de forma democrática uma comissão que representasse a comunidade e que nome seria dado ao novo assentamento, em assembleia com o apoio da CÁRITAS do Brasil, CPT, INCRA, e do Frei Anastácio foi lançado alguns nomes para serem votados, os nomes foram: Tabatinga ou Baraúnas por conta do Nome da fazenda e Dona Antônia em homenagem a velha Senhora de 117 anos de idade que morreu antes da conquista da terra. Apesar das contrariedades o nome escolhido foi o último pelo reconhecimento da sua coragem e dedicação a luta pela terra.

Na formação das lideranças o processo se deu através de eleição direta, onde havia algumas chapas, é assim que são chamadas as equipes que vão ser votadas, formadas por 01 presidente, que juntamente com a comunidade coordena e rege a associação, representando a comunidade nas reuniões fora e respondendo pela mesma diante as autoridades e estabelecimentos públicos, 01 vice-presidente que junto ao presidente também coordena e rege a associação e responde pelo presidente em sua ausência, 01 secretário que anota e é responsável pelas atas e declarações das reuniões, 01 tesoureiro responsável pela parte financeira da associação, 03 fiscais responsáveis pela fiscalização e ordem na comunidade e por 03 suplentes de fiscais.

No dia 29 de agosto de 1996 foi fundada a Associação dos Agricultores do Assentamento Dona Antônia- Conde/PB (AAADAC), uma sociedade civil sem fins lucrativos, de caráter social, assistencial, educativo e cultural, com sede no bairro de Jacumã, no Município de Conde/PB. Visando o desenvolvimento de seus associados e dependentes, promovendo atividades educativas, culturais, recreativas e sociais.

Desde então, a AAADAC, vem atuando e se organizando dessa forma sempre buscando melhorias para o desenvolvimento da própria comunidade.

## A Educação de Jovens e Adultos na Comunidade

Assim como o processo histórico a educação é de suma importância dentro da comunidade, pois é através dela que o sujeito se humaniza e a busca cada vez mais para os seus companheiros.

Tendo a educação, em uma de suas vivências como um processo de alfabetização e formação de identidade, o Campo juntamente com as lutas dos movimentos sociais a busca cada vez mais, pois sendo ela parte de todo processo de construção desde as estratégias de ocupação da terra até seu desenvolvimento social, cultural e histórico, o campo luta por uma educação de qualidade e que trabalhe a sua realidade e atenda a sua necessidade, buscando na educação a liberdade do sujeito camponês, assentados da Reforma agrária.

Diante de tanta injustiça social a luta por educação no campo tem se tornado um enorme desafio, pois não basta somente lutar por espaços físicos no campo, mas por melhores qualidades pedagógica e curricular, que busque retratar a realidade local e as necessidades sociais dos sujeitos agricultores e seus filhos habitantes do campo, assentados da reforma Agrária. Segundo Vargas (2004), esta preocupação tem, com objetivo, realmente consolidar uma educação não pensada para o campo e, sim, que seja construída junto aos sujeitos do campo, com características do campo.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se for assim, ajudar a construir os povos do campo é, fundamentalmente, ajudar a construir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento. (CALDART, 2008, p.110)

A EJA no campo, nas áreas de reforma Agrária, surge justamente no início do processo de ocupação juntamente com a organização dos trabalhadores rurais que estão acampados e dos movimentos sociais do campo que apoiam e acompanham a luta pela terra, que mais tarde vem a se tornar uma luta por permanência na terra, através de melhorias como a educação e a escola.

Desse modo a luta por educação no Assentamento Dona Antônia surge ainda no período da ocupação da terra, tendo em vista que muitos acampados levaram seus filhos que conseqüentemente estavam fora da escola. Porém, como uma estratégia de tirarem o povo da terra e fazer com que eles desistissem de lutar pelo seu pedaço de chão para plantar, o Juiz da Comarca de Alhandra na época exigiu que todas as crianças estivessem na escola, caso contrário eles não poderiam continuar ali e se desobedecessem à determinação do juiz alguns poderiam ir até preso. Mas os acampados não se deixaram abater com isso. Reuniram-se e organizaram uma comissão e foram até a prefeitura do município e exigiram da Prefeita, da época, a Senhora Arleide Azevedo que fosse formada uma escola dentro do acampamento para que seus filhos pudessem estudar e que eles não desocupassem a terra. No entanto a Prefeita declarou que não era possível construir uma escola em uma terra inativa onde não havia nenhuma habitação há não ser uns sem terras que a qualquer momento poderiam ser expulsos daquele lugar e propôs que os acampados colocassem seus filhos na escola da comunidade vizinha o Gurugí. Ao retornarem da prefeitura os acampados se reuniram e analisaram a proposta feita pela prefeita e chegaram a conclusão que seria inviável colocarem seus filhos para estudarem na comunidade vizinha, pois era longe e perigoso para as próprias crianças, porque, entre onde eles estavam acampados até chegar a comunidade vizinha as crianças tinham que atravessar um rio e andar aproximadamente 3 quilômetros até chegar a escola.

A diretora da escola vizinha sabendo do que estava acontecendo lançou uma proposta para a secretaria de educação, que fosse formado um espaço que funcionasse como anexo da escola da comu-

nidade vizinha, assim a diretora foi convocada para participar de uma assembleia com os acampados para solucionar o grande impasse no que se dizia a respeito na época em torno da necessidade de escola ou não para os seus filhos estudarem.

Após várias reuniões e conversas entre a prefeitura, a secretaria de educação do município, a diretora da escola e os acampados foi decidido que se formaria um espaço onde funcionaria com Anexo da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Albino Pimentel, surgindo assim no início do ano de 1996 o primeiro contato com a educação dentro do Assentamento Dona Antônia. As aulas eram dadas em um barracão de lona feito pelos próprios acampados, ministradas por professoras de fora escolhidas pela diretora da escola, apenas uma professora que era acampada, a que ensinava durante a noite, e funcionava os três turnos manhã, tarde e noite com a educação de jovens e adultos, onde os acampados estudavam pois a maioria eram todos analfabetos.

Mas o inevitável aconteceu, com os despejos e destruição dos barracos também foi destruído o espaço onde a escola funcionava. Passado alguns meses com a desapropriação da terra a escola voltou a funcionar em um prédio já existente na sede da fazenda, onde o ex-proprietário guardava os seus tratores e caminhão, mas não mais como anexo e sim como uma escola independente e legalizada, necessitando então de uma organização interna dos próprios, agora, assentados. Aí surge às dificuldades, se tinha o espaço, mas faltava profissionais qualificados para ensinar e para administrar a parte da gestão escolar. Em assembléia foi dado o nome de duas pessoas que moravam no agora assentamento, que possuíam apenas o 2º. Grau na época, o agora o ensino médio, para o povo decidirem, uma era Maria Helena Vieira Rodrigues e a outra a senhora Eliane Ribeiro, ambas as esposas de assentados, foi posto em votação e a escolhida foi a senhora Maria Helena, que passou um ano e meio na gestão da escola, se tornando a primeira diretora da escola Municipal de Ensino Fundamental Tabatinga.

A escola funcionava da seguinte forma: manhã, intermediário e tarde, duas das três professoras eram da própria comunidade e uma da comunidade vizinha, os níveis de escolarização das três não eram adequados para ensinar, mas a falta de profissionais qualificados era enorme, uma só possuía a 4ª série do ensino fundamental, as outras duas a 6ª série do ensino fundamental. Até então a escola funcionava ainda no galpão, mas no início de 1998, com a construção da agrovila a escola começou a funcionar em duas casas cedidas pelo assentamento até a construção do prédio da escola, nessa mudança de espaço mudou-se também de diretora, que com a conquista da terra também ganhou uma casa e uma parcela de terra, a senhora Ana Lúcia do Nascimento, que passou 2 anos na gestão.

Em 1999, com o número de alunos crescendo o povo se reuniram e organizaram-se e foram até a prefeitura pedir que fosse construído o espaço da escola, a prefeita foi chamada para uma reunião na comunidade, e o povo exigiu que a escola fosse construída, caso contrário iam fechar os espaços onde a mesma estava funcionando em forma de protesto. A Prefeita então declarou que a prefeitura não tinha como conseguir esse dinheiro nem do lado do estado nem do governo federal, para construir a escola, mas ela se comprometeu em construí-la com recursos próprios da prefeitura.

Em 23 de março de 2000, foi inaugurada e fundada a escola do assentamento, com uma estrutura física de 3 salas de aulas, 2 banheiros masculino e outro feminino, 1 dispensa, e 1 secretaria. Atendendo alunos da 1ª série até o da 4ª série do ensino fundamental. Até então a escola ainda se chamava Escola Municipal de Ensino fundamental Tabatinga, mas, em homenagem a um grande companheiro de luta que trabalhava na CPT e dava apoio ao povo durante a ocupação, que faleceu em um acidente de moto pouco tempo depois de a escola ser fundada ela passou a chamar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Reginaldo Claudino de Sales, vale lembrar que esse nome foi escolhido em assembléia e com o consentimento da família do próprio.

Com o passar de dois anos a diretora teve que sair da escola e da própria comunidade por problemas internos entre ela e a comunidade, portanto, em 2001, uma das professoras da época que morava

no assentamento, tomou posse da direção da escola onde está até hoje, é a Senhora Maria de Fátima dos Santos.

No decorrer desse tempo à escola estava atendendo cerca de 120 alunos, da própria comunidade, nos três turnos, distribuídos em sete turmas, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Com a exigência do Ministério da educação e Cultura, o MEC, por profissionais capacitados e formados em curso superior, desse modo os professores em sua maioria eram todos de fora.

Atualmente a escola se encontra em reforma e está funcionando no espaço comunitário cedido pelos assentados do P.A Dona Antonia, aonde nesse espaço sem divisão alguma chega a funcionar até três salas de aulas, atendendo a uma demanda de 172 alunos, da comunidade e das comunidades circunvizinhas, distribuídos em 8 turmas, seus profissionais lecionadores possuem ou estão concluindo o ensino superior, inclusive a diretora, possui em seu corpo técnico o apoio e acompanhamento de uma supervisora, uma secretária e uma professora que está perto de se aposentar. Ressalto aqui que, dos 8 professores apenas dois moram na comunidade juntamente com a diretora.

Envolvendo a parte pedagógica da escola e seu currículo, vale destacar que apesar de ser uma escola no campo para os alunos do campo, desde o início tanto a parte pedagógica como a curricular são totalmente fora do contexto da realidade vivenciado pelos alunos no campo. Todo o processo de planejamento é feito pela secretaria do município e a escola só reproduz o que já está pronto. Deste modo nota-se que apesar de tanta luta por um pedaço de terra e uma escola de qualidade e digna para os assentados e seus filhos muito ainda tem de ser feito para que o campo realmente possa ter uma escola específica para atender as necessidades do e para o povo do campo que como sujeito protagonista de sua historia muito tem a aprender e muito mais a ensinar.

## Considerações Finais

Considerando a Educação de Jovens e Adultos como uma forma de perspectiva de melhoria de vida profissional, social, cultural e educacional, pode - se concluir que o surgimento desta modalidade de ensino nas escolas do campo é uma das únicas saídas para a população rural. Notamos no decorrer deste trabalho que a EJA surgiu desdeo tempo da colonização dos índios e negros, fazendo uma imensa trajetória até o surgimento dos programas populares, que buscavam ensinar de acordo com as problemáticas sociais enfrentadas pelos próprios jovens e adultos. Nota-se também que o surgimento da EJA dentro do Assentamento Dona Antonia acontece de forma cultural e simbólica, devido a história da luta pela terra, onde buscava - se não apenas um pedaço de chão para morar e ter onde trabalhar, mas também a educação digna para os filhos dos acampados e para os mesmos.

## Literatura

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p.87-132.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História de Alfabetização de Adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de Jovens e Adultos – em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.27-58

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo-SP: Ed. Loyola, 2007. p. 18-40;

MENEZES, EbenezerTakunode; SANTOS, Thais Helena dos. **”Alfabetização Solidária”** (verbeta). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*–EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br>

---

com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=27, visitado em 5/11/2011.

PEREIRA, Antonio Alberto. **Pedagogia do Movimento Camponês**: Das Ligas aos Assentamentos Rurais. João Pessoa: idéia/Editora Universitária, 2009. p. 124-125

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br>>. Acessado em: 27/06/2011.

VARGAS, Cristina, **Uma História em Construção: EJA no Campo**. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: Continuar... e aprender por toda a vida. BOLETIM, 20 a 29 de set. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>>. Acessado em 03 de agosto de 2011

## A consulta de enfermagem na perspectiva da educação popular

Ulanna Maria Bastos Cavalcante<sup>1</sup>

### Resumo

O objetivo do artigo é realizar uma discussão em torno da consulta de enfermagem, considerada uma atividade privativa e prestada pelo enfermeiro, na qual são identificados problemas de saúde e prescritas e implementadas medidas de enfermagem com o objetivo de promoção, proteção, recuperação ou reabilitação do paciente. Trazendo as idéias freirenas para o cotidiano da prática educativa (cuidativa) da enfermagem, pode-se, pela crítica e reflexão, ver transformados ou reconstruídos saberes dentro de um grupo que não tem o conhecimento advindo do princípio acadêmico-científico, ao mesmo tempo em que também apropria-se do conhecimento que vem do universo comum.

### Introdução

A constituição Federal Brasileira de 1988 marca a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) como o sistema de saúde vigente no país, a finalidade deste se constitui na garantia de acesso universal aos serviços e estabelecendo a saúde como direito do cidadão. Por meio deste processo, foi possível construir uma nova configuração dos serviços de saúde, priorizando ações de caráter coletivo e preventivo em substituição às ações individuais e curativas, até então, predominantes (NASCIMENTO, 2005; CARNEIRO et.al., 2008; SANTOS et. al., 2008).

Neste contexto, pode-se falar da consulta de enfermagem, considerada uma atividade privativa e prestada pelo enfermeiro, na qual são identificados problemas de saúde e prescritas e implementadas medidas de enfermagem com o objetivo de promoção, proteção, recuperação ou reabilitação do paciente. No âmbito da saúde infantil a Consulta de Enfermagem consiste numa avaliação mais completa à criança, sendo imprescindível para a detecção dos mais diferentes distúrbios de crescimento estatural, da nutrição e do desenvolvimento neuropsicomotor. Nela podemos interagir com a família assistida, proporcionando a coleta das medidas antropométricas; orientação às mães sobre medidas de promoção à saúde; sinais gerais de perigo e prevenção de agravos fazendo um contínuo processo de educação em saúde. Também sendo possível condutas curativas dirigidas aos processos patológicos que venham a se fazer presentes.

Foi detectado durante o estágio de saúde da criança e dos adolescente I que o exercício da prática de educação popular em saúde pressupõe abertura, disponibilidade para ouvir o outro, horizontalidade na relação interpessoal e na ação educativa em si, pois, o ato participativo é humanizante. Trazendo as idéias freirenas para o cotidiano da prática educativa (cuidativa) da enfermagem, pode-se, pela crítica e reflexão, ver transformados ou reconstruídos saberes dentro de um grupo que não tem o conhecimento advindo do princípio acadêmico-científico, ao mesmo tempo em que também apropria-se do conhecimento que vem do universo comum.

Neste espaço de relações, quem educa é dialeticamente educado. Portanto, pode-se dizer que na dinâmica desses serviços de saúde, a palavra diálogo é um conceito fundamental. Um diálogo no qual esforça-se para compreender e explicitar o saber do interlocutor popular, ou seja, há uma grande valorização das trocas interpessoais que acontecem tanto nos contatos formais (consultas individuais, reuniões educativas e visitas domiciliares) como também nos contatos informais e na participação em eventos sociais locais.

---

1 Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal da Paraíba – Ex-Bolsista do Programa PET/CO-NEXÕES DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas – Mestranda em Enfermagem na Universidade Federal da Paraíba.

O essencial é ajudar o ser humano a ajudar-se, é fazê-lo agente de sua transformação. Desse modo, objetivou-se relatar a importância da prática de educação popular nos serviços de saúde, descrever o papel do sujeito na construção dos conhecimentos científicos e mostrar a necessidade da utilização do diálogo como ferramenta de trabalho do profissional de enfermagem.

## **Metodologia**

Trata-se de um estudo descritivo realizado por duas estudantes de enfermagem, no qual foi feito um relato de experiência de uma atividade educativa desenvolvida durante o ensino teórico-prático da disciplina Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente I.

O presente estudo foi realizado no bairro de Mangabeira, em João Pessoa, na Unidade Básica de Saúde Nova União nos dias 27 de maio e 02 de junho de 2011, por meio de consultas na própria Unidade de Saúde e de visitas domiciliares, abrangendo principalmente, a realização da prática da Educação em Saúde, Promoção de Saúde e Prevenção de Doenças.

Realizou-se a consulta de enfermagem a criança, buscando entender os problemas de saúde ligados àquela comunidade e o porquê dos mesmos, levando em consideração o saber popular. Com a realização do exame físico e perguntas pertinentes aos cuidados dispensados pelas mães, pôde-se realizar a educação em saúde para a melhora dos cuidados e das patologias de cada criança. Percebeu-se que os sujeitos constroem o saber científico, pois muitas vezes se utilizam de ervas medicinais, entre outras coisas passadas de geração a geração, que acabam sendo respaldadas e confirmadas cientificamente.

Na realização da atividade educativa em saúde utilizou-se o Método Participativo, o qual julgou-se ser o mais adequado para este tipo de atividade. A metodologia participativa facilita a integração entre todos os participantes, permitindo a troca do saber, do docente com a comunidade e vice-versa.

## **Relato de experiência - estágio em consulta de enfermagem (puericultura) na unidade básica de saúde nova união dia 27 de maio/2011**

Durante o estágio na Unidade Básica de Saúde Nova União, em puericultura, pude perceber o quanto cada local de trabalho tem suas peculiaridades na forma de desenvolver as suas atividades. Na UBS Nova União as coisas acontecem de uma maneira mais dinâmica e espontânea, a parte burocrática se torna mais “leve” e flui mais naturalmente. Não que exista uma forma “mais correta” do que a outra ou que uma esteja errada e a outra certa, não é isso. Cada uma trabalha e aplica seus conhecimentos teóricos da forma que achar mais pertinente e também levando em consideração a dinâmica do local. Mas sempre lembrando que ambas estão ali com a mesma finalidade, que é a promoção e prevenção à saúde da criança.

No decorrer deste dia participamos de duas consultas, onde nossa amiga Mayara conduziu a primeira juntamente com a professora Altamira e nós as auxiliamos. Foi feita a entrevista com perguntas diretas, mas pronunciadas de tal maneira, que fazia a mãe se sentir única e o seu filho bem cuidado naquele instante. A criança se encontrava com molusco contagioso e foi encaminhada para o dermatologista, após finalizarmos a consulta. Orientações sobre todos os aspectos considerados essenciais no bom desenvolvimento da criança foram dadas, considerando as condições socioeconômicas da família, sua cultura, seu modo de viver, enfim, tudo o que era imprescindível para que nosso objetivo fosse alcançado. Procurei prestar toda a minha atenção ao que estava se passando nessa consulta, tentando apreender o processo de trabalho que a li se dava. Havia frações de minutos em que eu sentia um pou-

co de medo, sabe aquele sentimento de se achar uma pessoa incapaz de executar um procedimento, de achar que é muito difícil?

Era assim que eu me sentia nesses curtos intervalos de tempo, é tão triste sentir isso, mas posso dizer que é extremamente válido quando se sabe tirar proveito.

Foi assim que consegui fazer bem melhor na segunda consulta, desta vez sob a supervisão e orientação da monitora Morgana. Eu, Vanessa e Mayara fizemos o exame físico, enquanto Thiffany estava colhendo as informações para o preenchimento dos dados daquela que era a primeira consulta do bebê. Foi muito, muito bom o nosso desempenho e em relação a mim digo que me achei mais do que uma simples estudante, senti-me uma verdadeira profissional.

Vimos que ele se encontrava com pitiríase versicolor, mas a mãe já havia pedido o encaminhamento ao dermatologista. Ressalto aqui que a monitora foi de extrema importância em nosso processo ensino-aprendizagem, nossas dúvidas eram sanadas satisfatoriamente. Ao final da manhã, discutimos o que foi desenvolvido e a professora nos deu uma atividade para ser feita em casa e trazida no estágio seguinte. Esta consistia na pesquisa das duas doenças encontradas nas consultas de hoje e dos medicamentos dexametasona e cetoconazol, muito utilizados na unidade.

### **Estágio em consulta de enfermagem (puericultura) na unidade básica de saúde nova união dia 02 de junho/2011**

Neste dia de mais um estágio e atendimento à criança no puerpério, fomos fazer consultas domiciliares na comunidade. Primeiramente, discutimos o que foi pesquisado sobre as doenças das consultas relacionadas ao dia 27. Em seguida fomos com o Agente Comunitário de Saúde a quatro casas, nas duas primeiras não encontramos as mães, porém deparei-me com uma realidade que me entristeceu de tal maneira que ao chegar em casa o que mais fiz foi chorar e logo decidi escrever o seguinte desabafo:

*Hoje tive um dia árduo, algumas visitas que mecheram muito comigo e que me fizeram ter mais certeza ainda de que precisamos mudar a triste realidade brasileira. Sinceramente é desumana a forma como muitas famílias e em especial as CRIANÇAS vivem, eu não sei até quando isso vai durar, mas espero que não muito. Porque os meus olhos não mais suportam ver tanta desigualdade. “Deus, dê-me a sabedoria para mudar as coisas que eu posso mudar; paciência para aceitar as coisas que eu não posso mudar e discernimento para saber a diferença.”*

Mesmo com todo esse desânimo o dia não podia parar e fomos atrás de outras consultas, conseguimos ir em mais duas residências e realizamos a consulta juntamente com a professora. Na primeira a observamos e verificamos o cartão de vacina; orientamos a mãe quanto ao uso exclusivo da amamentação, porque apesar de muito zelosa ela às vezes fazia uso da mamadeira. Segundo ela, devido a necessidade de se ausentar por conta de um tratamento dentário que estava sendo submetida. Mas não deixamos de parabenizá-la pelo bom desenvolvimento da filha e o cuidado dispensado à ela.

Na segunda mãe, algumas das orientações foram comuns, como o aleitamento exclusivo, isso porque ela fazia o uso da mamadeira algumas vezes, simplesmente por achar que a filha havia enjoado o cheiro do leite. Outra questão abordada foi quanto a colocar o cartão de vacinação em dia e dar banho de sol também. Além é claro, de parabenizá-la pelo cuidado e carinho para com a filha e orientar que ela continue estimulando o desenvolvimento dela.

E foi durante essa consulta que descobrimos uma peculiaridade dessa nossa pequenina paciente, o fato dela apresentar um cefalohematoma, regredindo com satisfatoriedade. Este consiste numa hemorragia que fica limitada a superfície de um osso craniano, normalmente o parietal, caracterizado por uma protuberância. A maioria é reabsorvida entre a 2ª semana e o 3º mês de vida. É visível e pode



ser sentido à palpação. Por fim, preenchemos os prontuários das pequeninas e ficamos de fazer a discussão no dia seguinte.

## Discussão

Dentre os objetivos da atenção básica a criança no Brasil, cita-se a promoção do crescimento e desenvolvimento infantil e a prevenção de agravos prevalentes em menores de cinco anos, bem como de suas complicações. A Consulta de Enfermagem consiste no conjunto de ações sistematizadas realizadas exclusivamente pelo enfermeiro com o objetivo de conhecer a situação de saúde e avaliar as necessidades de cuidados de uma pessoa que demande assistência de enfermagem ambulatorial, seja criança, jovem, adulto ou idoso (BEZERRA; MARANHÃO, 2009).

Estudos tem comprovado que a atuação do enfermeiro, através da consulta de enfermagem, traz contribuições na adesão ao tratamento e acelera o restabelecimento do paciente (MARGARIDA; CASTILHO, 2006). No momento da consulta de enfermagem à criança, o enfermeiro interage com a mesma e os responsáveis, ou seja, familiares e demais pessoas que cuidam dela cotidianamente. Por meio dessa interação e utilizando a metodologia do processo de enfermagem, o enfermeiro coleta dados, identifica problemas e classifica-os em diagnósticos de enfermagem, recomenda intervenções e prescreve cuidados prestados pela família ou outros responsáveis pelas crianças, visando a promoção do crescimento e desenvolvimento saudável assim como a recuperação e reabilitação da saúde (GAMBA; BRETAS; RANSAN, 1988).

No Programa Saúde da Família em São Paulo, Saporoli e Adami (2007) avaliaram a qualidade da consulta de enfermagem à criança, e puderam constatar em seu estudo que, as consultas realizadas pelas enfermeiras foram consideradas adequadas em relação à aplicação de conhecimentos técnico-científicos na implementação de ações preconizadas pelo Ministério da Saúde, embora ainda necessitem de ajustes nos procedimentos relacionados a aspectos educativos.

Além dos conhecimentos técnico-científicos, há de se considerar outras coisas, como pôde ser visto através de relatos durante uma experiência de acadêmicos de enfermagem, nas consultas de enfermagem, a valorização da cultura e saber populares, para a realização de um cuidado mais humanizado. Em Campo Grande (MS), em um grupo que havia voltado do atendimento de puérperas, foi possível compreender como se torna fundamental uma relação articulada no decorrer das consultas de enfermagem entre os saberes populares e acadêmicos no cuidado humanizado e eficiente à saúde destas pacientes (BARBOSA; TEIXEIRA; PEREIRA, 2007).

## Literatura

BARBOSA, M. A. R. S.; TEIXEIRA, N. Z. F.; PEREIRA, W. R. Consulta de enfermagem – um diálogo entre os saberes técnicos e populares em saúde. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. 226-229, 2007.

BEZERRA, S. G.; MARANHÃO, D. G. Consulta de enfermagem à criança na Atenção Básica à Saúde. **Rev Enferm UNISA**, v. 10, n. 1, p. 73-77, 2009.

CARNEIRO, A. D. et. al. Prescrição de medicamentos e solicitação de exames por enfermeiros no PSF: aspectos, éticos e legais. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 10, n. 3, p. 756-765, 2008.

GAMBA, M. A.; BRETAS, A. C. P.; RANSAN, L. M. O. Implantação da Consulta de Enfermagem à criança no Centro de Saúde da Escola Paulista de Medicina: Relato de Experiência. **Acta Paul Enferm**, v. 1, n. 4, p. 101-106, 1988.

MARGARIDO, E. S.; CASTILHO, V. Aferição do tempo e do custo médio do trabalho da enfermeira na con-

sulta de enfermagem. **Rev Esc Enf USP**, v. 40, n. 3, 2006.

NASCIMENTO, M. S.; NASCIMENTO, M. A. A. Prática da enfermeira no programa de saúde da família: a interface da vigilância em saúde versus as ações programáticas em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 2, p. 333-345, 2005.

SANTOS, S. M. R, et. al. A consulta de enfermagem no contexto da atenção básica de saúde, Juiz de Fora, Minas Gerais. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 124-30, jan-mar., 2008.

SAPAROLLI, E. C. L.; ADAMI, N. P. Avaliação da qualidade da consulta de enfermagem à criança no Programa de Saúde da Família. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 1, p. 55-61, 2007.

## Acesso à justiça: A práxis de um direito acessível

Janyeire Paulino dos Santos<sup>1</sup>

### Resumo

O que está por dentro e por traz do assassinato de um gato? Este caso aparentemente simples chegou até a delegacia, pois de um lado a dona do felino e do outro a vizinha que alegava estar sendo ameaçada por aquela, que a acusava de ter sido responsável pela morte do bichano, o que na sua percepção era uma acusação injusta e caluniosa. Com o passar do tempo, revelou-se que o conflito real entre elas consistia no fato de que a enteada da que estava sendo acusada, que também era amiga da dona do felino havia saído de casa para morar em outra cidade por causa de uma briga com o pai, atual companheiro da acusada, que a expulsou depois de saber que ela estava grávida. Assim, ficou claro que a dona do gato responsabilizava a outra pelo distanciamento da amiga, fato reconhecido e levantado pela acusada, que também acreditava que a “história do gato” (o conflito aparente) foi usada como pretexto criado pela outra parte para extravasar seus ressentimentos<sup>2</sup>. Este trabalho objetivou ratificar a importância da Mediação Comunitária na construção de uma sociedade democratizada através do protagonismo social pela participação ativa da comunidade na tomada de decisão, o fortalecimento dos vínculos das bases comunitárias para a construção das redes sociais, bem como o estabelecimento do diálogo amistoso entre os conflitantes para melhor administração dos conflitos e promoção da cultura da paz. A Mediação Comunitária transforma o interior da comunidade em um ambiente propício a conscientização dos direitos e deveres e consagra o exercício da cidadania na resolução de conflitos de forma pacífica e solidária.

**Palavras-chave:** Mediação comunitária. Democracia Participativa. Cultura da paz.

### Introdução

A estrutura populacional está crescendo com muita rapidez em detrimento da estrutura judiciária. O aumento de conflitos de interesse se dá justamente pelo acréscimo populacional e conseqüentemente uma eclosão de demandas no poder judiciário, levando-o à morosidade e ao descrédito, já que as pessoas não recebem o retorno no momento oportuno. Diante disso, a inquietação sobre a existência de instrumentos que possam minimizar essa insatisfação com o poder judiciário é frequente. Portanto, é pertinente redefinir uma proposta democrática e participativa para a resolução de conflitos que tenha seu olhar voltado para a promoção da cidadania através da participação direta das pessoas na decisão final.

Dessa maneira observa-se a concretização do exercício da cidadania tendo como alvo principal às comunidades que se encontram em situação de vulnerabilidade. A Mediação Comunitária ou justiça Comunitária é um programa que estimula a comunidade a contribuir e a escolher seus própria caminhos para a realização da justiça, de maneira pacífica e solidária<sup>3</sup>. É uma técnica de administração de conflitos de caráter informal, não adversarial, no qual um terceiro, chamado mediador, que não tem poder de decisão, nem de sugestão sobre as partes, facilita a comunicação a fim de que encontrem um meio para o entendimento consensual, não necessariamente um acordo, mas que seja mutuamente satisfatório. A Mediação Comunitária promove uma maior responsabilidade e participação da comu-

---

1 Bacharela em Direito – Universidade Federal da Paraíba e Pós-Graduanda em Direito e Processo do Trabalho e Direito Previdenciário – Estácio de Sá.

2 ALMEIDA. Ana lia ET AL. *O pão do povo: perspectivas para uma justiça popular na América Latina*. Artigo. Apresentado no Seminário Internacional de direitos humano-UFPB. João Pessoa. 2010.

3 BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de reforma do poder judiciário – O que é justiça comunitária?. Brasília, 2008. Disponível em: < [http://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/glossarios-ecartilhas/Cartilha\\_Jus-Com.pdf](http://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/glossarios-ecartilhas/Cartilha_Jus-Com.pdf)>. Acesso em 12/02/15.

nidade na solução dos seus conflitos, abrindo novos caminhos para uma transformação sociocultural<sup>4</sup>.

Auxilia no empoderamento das partes por meio da comunicação que as fazem refletir sobre o conflito ali discutido e a se colocarem no lugar do outro para assimilarem a real situação, com a possibilidade de ir muito além de um acordo, mas como a celebração da paz para um convívio harmônica dentro do mesmo ambiente, sendo assim é possível perceber a concretização da justiça.

A Mediação Comunitária é pautada sob total sigilo em todas as discussões que foram levantadas. Desenvolve essencialmente a consolidação de uma convivência democrática, transparente e participativa.

Diante das diversas áreas em que a Mediação de Conflitos atua, restringe-se o tema da pesquisa na problemática de como a Mediação Comunitária contribui para o protagonismo social na resolução de suas controvérsias e quais são os seus reflexos dentro da própria comunidade para a pacificação social. Dessa forma, faz-se necessário considerar a visão dos mediadores, pois também compartilham do mesmo ambiente que os conflitantes.

## Metodologia

Como subsídio para o estudo, foi realizado levantamento de dados bibliográficos, bem como pesquisa empírica através de visitas ao Núcleo de Mediação Comunitária em Parangada e aplicação de questionários aos mediadores.

Dessa forma, o programa da Mediação Comunitária desenvolvida no município de Fortaleza sob orientação do Ministério Público do Ceará, verificou-se que a Mediação Comunitária consegue promover de maneira descomplicada o acesso à justiça, o exercício da cidadania, a construção de redes sociais para o estabelecimento da cultura da paz, a pedagogia da conscientização dos direitos, bem como o fortalecimento dos vínculos comunitários para que no surgimento de novos conflitos as pessoas sejam capazes de enfrentar as controvérsias de forma consciente e altruísta, sem maiores enlacs. Também foi possível conhecer seu momento histórico de instalação, missão, objetivos e atividades.

## Resultados e discussões

Custa perceber uma sociedade totalmente livres de conflitos, senão sempre em discussões e debates, isto porque ela está em constante transição, visto que é formada por pessoas que estão constantemente se relacionando. O conflito é intrínseco às relações humanas. Cada indivíduo tem suas particularidades, possui uma personalidade única, diferentes culturas e situações próprias. É percebido que com o passar do tempo os valores sociais estão se transformando juntamente com a sociedade, e com ela o aumento da competitividade entre seus indivíduos que a todo custo procuram suas melhorias e muitas vezes se despojam do altruísmo e do bom senso, desta maneira é inevitável o choque de interesse, não se observa o compartilhamento da responsabilidade pelos conflitos existentes.

é imprescindível o exercício da comunicação, eis que quando os indivíduos passam a ter oportunidade plena de interagir, debater e deliberar a respeito dos problemas concretos que a comunidade apresenta diariamente, é desenvolvido a capacidade de lidar com estes problemas, bem como onergir esforços para a sua resolução<sup>5</sup>.

---

4 MINISTERIO PÚBLICO DO CEARÁ. Núcleo de Mediação Comunitária. Disponível em: <<http://mediacao-comunitaria.blogspot.com.br/p/nucleos-de-mediacao.html>>. Acesso em: 13/02/15

5RANGEL, Tauã Lima Verdán. A comunidade como *locus* de promoção das práticas de mediação: o empoderamento do indivíduo no tratamento de conflitos. NETTO, F. (Org.). *Mediação nas comunidades e nas instituições*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito – PPGSD, 2014. p.20.

Esclarece-se que não se verifica a tentativa de substituir a atividade do jurisdicionado pela mediação. É plausível que ambos caminhem juntos para que ofereçam à sociedade mais oportunidade de acesso à justiça na resolução de conflitos extrajudiciais, em especial em amparo aos hipossuficientes e por conseqüência reduzir as demandas processuais, deixando para este as causa de maior complexidade.

A Mediação Comunitária promove a organização das comunidades e a disseminação de informações que esclareçam detalhadamente a atuação da mediação para que um maior número de pessoas tenha acesso e procure a mediação para com isso evitar maiores despesas, desgastes físicos e psicológicos desnecessários. Pois a comunhão fortalecida pelo diálogo alavanca uma melhor qualidade de vida, na qual não se têm ganhadores ou perdedores, mas sim, a promoção da satisfação, da dignidade, a compreensão e a solidariedade que objetivam o aprimoramento da comunidade e por conseqüência, a redução da violência.

Os mediadores são pessoas simples, pessoas comuns que se desprendem voluntariamente da sua comodidade para ajudar a construir uma sociedade de paz.

Por se tratar de um trabalho desburocratizado as pessoas que passam pelo NMC, saem pessoas melhores, pois saem com um aprendizado para a vida toda. São pessoas que colaboram para a transformação pessoal e profissional de outras pessoas imprimindo uma perspectiva de não encarar negativamente a situação-problema, pelo contrário fazê-las se sentirem capazes de encontrar uma solução de maneira autônoma.

Nesse diapasão, tem-se a veridicidade da enunciação de que a Mediação Comunitária resgata o acesso à justiça, alcança à pacificação social, o exercício da cidadania, o fortalecimento das bases comunitárias, a prevenção de novos conflitos e o empoderamento das partes para a extinção da controvérsia.

## Considerações finais

O Estado-juiz, na prática, não se atenta aos detalhes de como se deu os fatos, como realmente aconteceu, sua tarefa é sanar rigidamente o caos. Dessa forma impede que as pessoas tenham seus conflitos solucionados efetivamente, pois muitas vezes o judiciário não consegue analisar profundamente o real motivo que os gerou e quando o faz, por vezes é superficialmente. Observamos que o contrário acontece com os métodos adequados de resolução de conflitos que se debruça sobre a situação-problema a fim de trabalhar a origem daquela desavença para então estimular os conflitantes a assumirem suas responsabilidades por meio da instituição do diálogo. Assim, poderão vir a ter uma convivência harmoniosa ou minimamente tolerável.

Pelo viés da democracia participativa a Mediação Comunitária rompe com o formalismo jurídico permitindo a participação direta das pessoas na tomada de decisão, auxiliando na valorização das vontades das comunidades, conforme sustenta John Dewey quando diz que a comunidade é o *locus* de transformação para uma sociedade participativa e harmônica. É a democratização do direito pela igualdade que permite um debate social para a construção da cidadania, como afirma Paulo Bonavides que a sabedoria popular é a fonte do poder legítimo.

Sendo assim, essa ferramenta também corrobora no processo pedagógico de absorção de conhecimentos sobre os direitos inerentes ao exercício da cidadania, pois robustece a identidade da comunidade como também devolve a autonomia a ela. Além de resolver o problema assim que surge, visto que já estão conscientes de como devem lidar com seus problemas.

Verificou-se que ainda existe resistência da população quanto às atividades da Mediação, por pensarem que não é uma forma reconhecida pela justiça. Mas de toda sorte a vinculação a órgãos públicos contribui para creditar no Núcleo de Mediação a confiança e garantia de um atendimento

sério. Sendo assim, aduz que a Mediação Comunitária é uma ação horizontal que integra a comunidade vulnerável aos seus direitos e as questões sócio-políticas que estão em sua volta, uma vez que por está em contato direto com as características daquele local conseguem detectar problemas comuns e rapidamente buscar um meio para solucioná-los. Assumem a condição de sujeitos sociais na luta pelo efetivo processo de redemocratização.

A pesquisa empírica com abordagem qualitativa permitiu conhecer ainda mais da história de implantação dos Núcleos de Mediação Comunitária em Fortaleza, bem como seus objetivos, missão e o desenvolvimento de suas atividades para alcançar o protagonismo social. Ainda possibilitou uma visão intrínseca dos mediadores sobre seu desempenho dentro da comunidade, a importância do seu papel para um ambiente saudável.

Assim, este trabalho corrobora para o entendimento de um instrumento adequado de resolução de conflitos que é a Mediação Comunitária que se destaca por suas peculiaridades de formação e estruturação social comum a todos. A comunidade consegue o empoderamento para a resolução de suas próprias disputas, gera a pacificação social e se desfaz da mera obrigatoriedade da tutela jurisdicional do Estado-Juiz.

Em conformidade com todo o conhecimento obtido por meio das leituras e da pesquisa bibliográfica e empírica, concluo minhas reflexões motivadas pela hipótese de que a prática da Mediação Comunitária, orientada para o diálogo, para o empoderamento das comunidades vulneráveis, pode-se apontar como uma solução facilitadora para o fortalecimento da sociedade, visto que promove a capacitação dos moradores para a conscientização dos seus direitos e deveres.

## Literatura

AMORIM, Simone; LEONELLI, Margaret; LEONELLI, Vera; NASCIMENTO, André Luis (Org.). **Guia de Mediação Popular**. Salvador: [s.n.], 2007.

BEZERRA, Tássio Túlio Braz. **A mediação transformadora como instrumento de promoção da autonomia dos sujeitos: um diálogo com a experiência do Juspopuli no município de Feira de Santana-BA**. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas – Área de Concentração em Direitos Humanos). Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CAMARGO, Samanta. **Surfando na Pororoca: ofício do mediador- Warat**. Portal Jurídico Investidura. Florianópolis/SC. 2008. Disponível em:< [www.investidura.com.br/biblioteca-juridica/resumos/negociação-mediação/100](http://www.investidura.com.br/biblioteca-juridica/resumos/negociação-mediação/100). Acesso em: 8 out. 2015.

GHISLENI, Ana Carolina ; SPENGLER, F. M. . **A mediação enquanto política pública de restauração da cidadania**. In: COSTA, Marli Marlene Moraes da; RODRIGUES, Hugo Thamir. (Org.). *Direito & Políticas Públicas*. Direito & Políticas Públicas. 1ªed .Curitiba: MULTIDEIA, 2011, v. VI, p. 37-58..

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). **Projetos premiados por categoria**. Disponível em:<http://www.cnmp.mp.br/premio/premiados/17:programa-dos-nucleos-demediacao-comunitaria>. Acesso em: 21 set. 2015.

FINLEY, Moses. **Democracia antiga e moderna**. Tradução de Waldéa Barcellos e Sandra Bedran. Revisão de NeydeTheml. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 67.

FOLEY, Gláucia Falsarella. **Justiça Comunitária: Por uma justiça da emancipação**. Belo Horizonte: Forum, 2010.

\_\_\_\_\_. **Justiça Comunitária: Uma justiça para a construção da paz**, In:FOLEY, Conor (Org.) - *Outro Sistema é Possível. A Reforma do Judiciário no Brasil*. 2012.

LANDIM, Francisco Edson de Sousa; GONDIM, Lílian Virgínia Carneiro. **Mediação comunitária do Ministério Público do estado do Ceará: uma experiência em virtude da paz.** Revista Acadêmica da Escola Superior do Ministério Público do Estado do Ceará. Fortaleza, ano 5, n. 1. Jan./jul. 2013, p. 05. Disponível em: <<http://www.mp.ce.gov.br/esmp/publicacoes/Edital-n-01-2013/Artigos/Francisco%20Edson%20de%20Sousa%20Landim.pdf>>. Acesso em 05 set. 2015.

LEONELLI, Margaret .et. al. **Guia de mediação popular.** rev. Solange Lamego. Salvador: Juspopuli, 2007.

## APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS MEDIADORES COMUNITÁRIOS

### 1. Por que você se interessou em conhecer o programa de mediação comunitária?

- pelo exercício da democracia participativa
- ajudar nos conflitos na comunidade
- forma de contribuir para uma comunidade pacificada

Outros: \_\_\_\_\_

### 2. O que te levou a querer ser membro deste núcleo de mediação comunitária?

- contribuir para uma comunidade pacificada
- para participar ativamente no desenvolvimento da comunidade
- ajudar as pessoas a ser autônomas na resolução dos seus conflitos

Outros: \_\_\_\_\_

### 3. Quanto tempo você colabora com os trabalhos do núcleo da mediação?

- Menos de 06 meses
- Entre 06 meses e 01 ano
- mais de 02 anos

### 4. Como você se sente como mediador comunitário?

- realizado por contribuir para uma sociedade mais pacificada
- cidadão ativo por uma democracia participativa na mudança da comunidade
- realizado em ajudar a estimular o diálogo entre os moradores

Outros: \_\_\_\_\_

**5. Você percebeu que a mediação conseguiu atingir de uma forma pacificadora toda a comunidade?**

sim

não, porque? \_\_\_\_\_

**6. A mediação comunitária contribuiu para que as pessoas repensassem sobre sua postura diante dos conflitos?**

Sim

Não, por que? \_\_\_\_\_

**7. A mediação comunitária ajuda as partes a se colocarem no lugar do outro?**

Sim

Não, porque? \_\_\_\_\_

**8. Você acha que a realização do acordo é essencial para resolver o problema das pessoas?**

Sim, porque? \_\_\_\_\_

Não, porque? \_\_\_\_\_

**9. Que experiências você obteve com a mediação comunitária?**

\_\_\_\_\_

**10. Que contribuições você acha que a mediação comunitária trouxe para a comunidade?**

\_\_\_\_\_

**11. Você gostaria de deixar algo registrado sobre o que a mediação comunitária trouxe para sua vida e para a comunidade?**

\_\_\_\_\_



# **Reflexões Pedagógicas, Psicológicas e Sociais a Respeito do Trabalho Desenvolvido Junto a Pessoas em situação de vulnerabilidade Social em espaços Hospitalares da Cidade de João Pessoa- PB: Relato de Experiência**

Denise Sanches Pinheiro Diógenes<sup>1</sup>

## **Resumo**

Os hospitais públicos são espaços no qual, se encontram pessoas que vivem em vulnerabilidade social e que necessitam de assistência, recreação, acolhimento, ou seja, tudo que promova uma qualidade de vida e a promoção de saúde. Realizamos, atividades aos sábados em alguns hospitais de João Pessoa, promovendo trocas de conhecimentos e assistência social entre outros. Demostramos no presente trabalho, um pouco de como é a atuação, a importância dessas atividades e objetivamos também, relatar a influência teórica da pedagogia e psicologia para o trabalho. E fazer algumas reflexões sobre a importância desse trabalho como agente transformador, mesmo que pouco, da realidade de indivíduos em vulnerabilidade social.

**Palavras Chaves:** Hospital. Pedagogia. Psicologia e Vulnerabilidade.

## **Conhecendo a Atuação de Campo**

O Programa PET Conexões de Saberes cria a oportunidade do estudante universitário, adquirir e produzir conhecimento a partir das vivências junto as comunidades populares. Mas “onde” estão atuando os sujeitos dessas comunidades? Em diferentes espaços da sociedade como nas escolas, igrejas, hospitais, movimentos sociais populares, entre outros. Gostaríamos de destacar sobretudo a nossa atuação nos espaços hospitalares. Neste espaço temos, contato direto com pessoas de baixa renda e das periferias da grande João Pessoa e até mesmo, pessoas em vulnerabilidade social do interior e da própria capital. Nesse artigo pretendemos mostrar como se dar a atuação e como ela afeta e é afetada, pelas pessoas em vulnerabilidade social que, se encontram nos hospitais ainda mais fragilizadas. E até mesmo mostrar as bases teóricas que fundamentam o trabalho, demonstrado a seguir, e causar reflexões a respeito do que se tem observado e produzido.

Vale ressaltar, que já participávamos da equipe que atua nos hospitais, e o projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas acolheu a atuação como uma das ações do projeto, e desde então se vem desenvolvendo conexões dessa prática com aspectos teóricos e metodológicos da pedagogia social.

Os hospitais nos quais ocorrem as atividades são: o HU (Hospital Universitário Lauro Wanderley), o Hospital infantil Rodrigues Aguiar, nesses a atuação é na área de pediatria, e a Maternidade Cândida Vargas, todos situados na cidade de João Pessoa. A atuação orientada pelo PET começou no mês de outubro de 2014, mas já trabalhava-se nisso desde 2013, o trabalho consiste em atividades que são realizadas nos sábados das sete horas às doze horas da manhã. O grupo é de 60 pessoas divididas em 6 pequenos grupos, cada grupo com um líder, ressalta-se que atua-se caracterizado de palhacinho, com maquiagem, roupa criativa e que combina com o nome que se tem, por exemplo a palhacinha “vermelhinha”, tem uma jardineira, sapatos, meias, tudo vermelho e adereços no cabelo. A realização das atividades acontece leito a leito ou na brinquedoteca do hospital se o hospital tiver e se as crianças puderem sair dos leitos.

A seguir descreveremos as atividades, e suas implicações, como por exemplo, as brincadeiras populares como “meu mestre mandou”, “estatua”; estas não requerem nenhum material. O brincar

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba – Bolsista do Programa PET/Conexões de Saberes – Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas

vai muito além de algo prazeroso, recreativo, divertido, ele possibilita a criança se expressar de forma lúdica, aprender regras como esperar a sua vez e respeitar a vez do colega, possibilita ainda, o acesso a fantasia, o faz de conta, fazendo a criança lidar com seus medos e imaginação. Segundo Junior (1996) a reinserção das brincadeiras populares tem um enfoque multicultural de fato, as brincadeiras populares possibilita nas crianças trocarem experiências culturais pois, dependendo do lugar, da comunidade, uma mesma brincadeira pode ter nomes diferentes. Por exemplo, algumas crianças conhece a brincadeira “*meu mestre mandou*” como “*manim mandou dizer*”, isso não significa que uma criança esta errada e a outra certa, mas que cada uma adquiriu esse conhecimento conforme a sua cultura, as suas vivências. E cada vez que uma criança entrar em contato com uma situação dessas, ela irá adquirir e trocar conhecimento.

Outra atividade é o teatro, usamos o teatro de boneco encenadas dramatizações curtas de dez a quinze minutos e após as apresentações fazemos perguntas, para saber o que as crianças para saber se estavam prestando a atenção, por exemplo, se a dramatização for da arca de Noé perguntava-se: “*quem construiu a arca?*”, etc. E fazemos um momento de aplicação da dramatização ou de refletir sobre aquilo que foi visto dialogando com o dia-dia, a vida, a fé de cada um.

Teatro deriva dos verbos gregos “*ver, enxergar*”, ver o mundo, ver-se no mundo, perceber-se, perceber o outro e a sua relação com o outro. Logo, diante da dramatização a criança ou adulto, podem muitas vezes, se enxergarem no personagem, podem até imaginar que diante de seus olhos a sua vida esta sendo contada. Essa identificação é fundamental para que a mensagem transmitida possa gerar inquietações, reflexões no sujeito. Por exemplo, certa vez encenou-se uma dramatização com a temática: minha felicidade não deve estar no brinquedo mais bonito, mas nas coisas que realmente importa como o amor, a fé em Deus, a família. Na dramatização uma criança tinha o seu brinquedo roubado por um palhaço que estava caracterizado de ladrão e durante a encenação uma criança chorou muito, paramos a dramatização e remediamos a situação. O fato é que, a criança tinha medo de ladrão, por uma experiência traumática vivida e isso mostra o quanto às vezes as pessoas se envolvem com a atuação de tal forma a reviver emoções antes reprimidas. Os temas encenados geralmente são voltados para levar a criança a pensar e avaliar seus comportamentos, como temas voltados a obediência aos pais, o estudar e questões emocionais como se sentir amado. Além disso, o teatro é um lazer, é um momento de prazer e diversão para quem está a dias e até meses hospitalizado, isso renova as energias das pessoas.

A música é outra atividade. A música faz parte da vida, o mundo em que se vive é um mundo de sons, o próprio corpo é regido por ritmos, o dia depende do “*ritmo*” que se tem. A música como recurso terapêutico em saúde é algo antigo e foi alvo de estudos no século XVIII, estudos mais científicos revelaram que algumas melodias induzem a liberação de substâncias(hormônios) no corpo, que causam sensação de prazer e bem estar. O músico e empresário Alexandre Casa Nova em entrevista a uma emissora deTV, dizia:

a música é um estímulo importante para quem se exercita porque disfarça a sensação de fadiga, dor e cansaço e, no lugar, traz um sentimento bom de alegria e motivação, deixando a pessoa mais confortável.

De fato, isso ocorre, como por exemplo, um pai que esta, há uma semana no hospital com seu filho, sentado em uma cadeira, sofrendo estresse, cheio de preocupações, ele fica cansado, afadigado. Principalmente pais que vem do interior ou são da região metropolitana de João Pessoa, que não tem familiares perto para fazer revezamento como acompanhante da criança doente. E a música, traz alegria, motivação, renovação, até mesmo para os pacientes que não podem se expressar, mas podem ouvir. Como exemplo temos uma menina, que se encontra internada há anos no HU e só se

comunica mexendo os pés, sempre cantam com ela, pois ela participa mexendo os pés, ela chora se emociona e vibra com os pés, entusiasmada<sup>2</sup>.

Contamos histórias, com a mesma finalidade das dramatizações que é causa a reflexão e questionamentos no sujeito, sobre suas questões, comportamentos, estado, comunidade, família e vida. As histórias assim como todas as atividades são previamente elaboradas, isto é, tem-se uma reunião mensal, na qual se escolhe os temas (os líderes escolhem os temas), e se planeja o que será feito nos sábados, muitas das histórias são inspiradas em histórias bíblicas e outras criadas, assim como algumas peças, são criadas por pessoas do próprio grupo. No final das histórias faz-se um diálogo e geralmente uma pergunta retórica, por exemplo, após a historia de Tomé, pergunta-se: “será que somos igual a Tomé”, “será que só acreditamos nas pessoas se elas nos provar o que falam”, “precisamos confiar nas pessoas”. As histórias também mexem com o lúdico, as fantasias das crianças, as estimula, as motiva, as desafia e isso é bom para uma criança que esta em um hospital. Contar história a uma criança ou um adulto, é trazer alegria, cultura, entretenimento, informação de uma forma a contribuir com o bem estar emocional, mental e físico e até incentivar a leitura, além de ser algo a colaborar com a humanização do ambiente hospitalar.

Outra atividade é a oração, cuidar da espiritualidade é fundamental até a Organização Mundial da saúde(OMG), reconhece o homem como um ser biopsicossocial e espiritual. Geralmente são os adultos que pedem orações, mas as crianças sempre são surpreendentes, como um menino de três anos atendido em uma unidade de saúde que disse: “*quero pedir a papai do céu para curar minha mão e Miguel ficar bom*”, todos se emocionaram no quarto. A oração às vezes, é tudo que o adulto quer, acredita-se que seja pelo conforto e alívio que dar nas pessoas após elas orarem. E por fim sempre há o comportamento de palhacinhos cheios de alegria, promovendo diversão, conversas engraçadas, levando alegria que é um agente de promoção de saúde e fé.

É importante frisar que temos a colaboração teórica da educação popular e saúde, que é protagonizado por diferentes pessoas da sociedade como: movimentos sociais, profissionais que atuam nos serviços de saúde, professores e pesquisadores de universidades, educadores populares e agentes populares de saúde. Diante disso, podemos refletir sobre o adoecer, seus efeitos e como evitá-los, pois educação em saúde é um conceito que deve andar lado a lado da idéia de promoção de saúde. Logo os grupos populares devem fazer tentativas de atividades e esboçar ações que promovam a saúde na comunidade, na sociedade como um todo, sempre levando em consideração as praticas medicas, o fazer cotidiano e o pensar da população.

Diante de tudo isso, ressalta-se que se tem o objetivo de promover um trabalho social, recreativo, educador, acolhedor, estimulador, assistencial e promotor de saúde para a população das periferias e em vulnerabilidade social que se encontram nos espaços hospitalares, já citados acima. Além disso, nessa atuação, ocorrer uma troca de saberes da universidade com as camadas populares o que é muito enriquecedor, pois, aprendem-se ricas lições de vida e percebe-se como essas pessoas que passam por uma serie de dificuldades se organizam e se reinventam para enfrentar as dificuldades do dia-dia, como o adoecer. Como exemplo disso, tem um garotinho da zona rural de Patos-PB, ele tem dez anos, e luta a um ano contra um câncer e sempre vem pro HU no qual passa meses e meses. Sua mães e ver obrigada a deixar tudo em Patos, casa, esposo e uma filha de 8 anos pra vim ficar com ele, ela contou que sua filha tem ciúmes, porque, ela fica mais com o irmão dela do quem

---

2 Um grupo de neurocientistas da Universidade de Helsinki na Finlândia, demonstraram que pessoas vítimas de derrames cerebrais pode ter sua recuperação acelerada por estímulos musicais pois, a música estimula o sistema nervoso das pessoas, e ela ativa várias áreas do cérebro simultaneamente, até mesmo aquelas danificadas pelo derrame, acelerando o processo de recuperação. Logo cantar, e até dançar, por que músicas infantis sempre tem coreografias, é uma diversão que promove bem estar e ajuda no alívio da dor, da tensão, do foco da doença e ajuda na recuperação dos pacientes

com ela. Mas essa mãe, não se deixa esmorecer pelas dificuldades e esta sempre esperançosa pra voltar para casa com seu filho recuperado, ela reorganizou sua vida e na verdade toda sua família teve que se reorganizar para juntos enfrentarem não só a doença do garoto mais a distância da sua casa para o hospital.

Durante a hospitalização, a criança fica afastada de seus brinquedos, local que dorme (rede, cama), animal de estimação, da escola, de seus irmãos, pessoas que são importantes, e quase sempre é privada de brincar e essas privações podem trazer alterações em seu comportamento. Segundo Rezende e Rossato (1996):

a crianças que vivenciam tais experiências podem apresentar alteração da conduta (agressividade, desejo de fugir e dependência), alterações psicopatológicas graves (quadro clínico de isolamento afetivo, falta de receptividade orgânica ao tratamento) e ainda alteração do estado nutricional (pag.113).

Logo, diante disso, podemos pensar na importância desse trabalho no espaço hospitalar, que são hospitais públicos que muitas vezes não disponibilizam diferentes serviços, como não disponibiliza de uma assistência de terapia ocupacional aprimorada, uma brinquedoteca boa, e muitas vezes não tem nem um acompanhamento pedagógico, já que ficam muito tempo longe da escola e isso seria importante.

Pelos aspectos acima a atividade desenvolvida pela bolsista graduanda em psicologia, foi aceita como ação dentro do Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas<sup>3</sup>, e estar sob os eixos temáticos do PET, trabalho social e políticas públicas e no eixo Promoção da saúde. Essa atuação é uma tentativa de fazer pelas comunidades populares aquilo que elas merecem promoção de saúde e assistência em meio as dificuldades, pois, promove-se também, arrecadação de materiais para doações, como fraudas de crianças e monta-se quites de recém nascidos.

### **Diálogos com as Bases Teóricas que Fundamentam a Atuação**

A atuação requer que o sujeito deseje ser um voluntário em relação a instituição do hospital, pois a atuação neste contexto não é caracterizado como um emprego no hospital, a legislação brasileira tem a lei do voluntariado que é a **lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998**, que tem em seu artigo primeiro: “Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade” (Casa Civil). É necessário o curso de capelania hospitalar, que varia muito de valor e tempo de duração, dependendo do órgão que ministra o curso. Mas o que é capelania hospitalar? O capelão atua junto a equipe multidisciplinar do hospital, auxiliando, dando apoio espiritual e social aos enfermos. A capelania hospitalar é voltada para realizar juntos aos pacientes, atividades recreativas, religiosas, sociais, acompanhamento, visitas, acolhimento, atividades educacional, apoio emocional e até artístico (através de atividades manuais como: pintar, bordar, reciclagem etc), tudo isso, para promover conforto e bem estar ao sujeito hospitalizado e assim auxiliar na sua promoção de saúde e recuperação.

Além disso, temos o diálogo e a complementação da psicologia hospitalar e da pedagogia hospitalar, que dão um suporte teórico para a prática de atividades em hospitais. A pedagogia hospitalar, é voltada para o paciente e sua família afim de, promover suporte emocional e educacional enfatizando a visão humanística, diz Esteves (2001), especialista em psicopedagogia, pedagogia educacional e hospitalar da SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Bahia). Ela ainda afirma que:

3 Um dos projetos do PET/CONEXÃO DE SABERES.

(...) um novo campo de atuação onde o pedagogo desenvolve seu trabalho em ambiente domiciliar e hospitalar, auxiliando as crianças e jovens a darem continuidade às atividades educacionais, mesmo estando afastadas da escola regular(...)

Assim vemos que o pedagogo, faz a criança se enxergar de uma forma mais geral, e tirar o foco do seu corpo doente e tentar o máximo manter sua vida regular como estudante, logo, em uma situação em que a criança esta sofrendo, fragilizada ela tem sua recuperação mais suavizada pelas atividades curriculares da escola. Matos e Mugiatti (2006), fala que, a criança deve ter acesso a todas as forças facilitadoras do seu bem estar e ter o livre acesso a saúde e educação e “isso são direitos inalienáveis que requer a máxima proteção”(pg.57). De fato, todo profissional da educação e saúde deve presar para que os direitos das crianças sejam devidamente aplicados, e a psicopedagogia em espaços hospitalares vem tentando fazer isso. Além disso, como já dito, o estudar o acolhimento pedagogo traz melhorias emocional, psicológica e físico, como observado por Ceccim apud Ortiz e Freitas(2005):

parece-me que, para a criança hospitalizada, o estudar emerge como um bem da criança sadia e um bem que ela pode resgatar para si mesma como um vetor de saúde no engendramento da vida, mesmo em fase do adoecimento e da hospitalização(p.47).

Tem também a psicologia hospitalar, que atua na promoção da saúde ao sujeito hospitalizado, entre tantas atividades como atendimento psicoterapêutico, atendimentos em ambulatório e unidade de terapia intensiva, há atuação na questão do acolhimento, escuta e assistência familiar. Destacamos a escuta, pois sentimos no trabalho feito, o quanto ela é importante e significativa na vida do outro, muitas vezes tudo que as pessoas querem é ser ouvidas, inclusive, as crianças que muitas vezes só querem que alguém ouse o que ela tem a dizer, a dividir. É nessa situação de escuta que ocorre grande troca de conhecimento, do estudante universitário e o sujeito da periferia que muitas vezes tem em seu discurso as suas crenças e valores muito bem definidos, nessas situações enxergamos o outro, a vida do outro, como ele faz pra enfrentar as inúmeras dificuldades. Por exemplo, tem pessoas que estão internadas a meses e não tem pra quem falar suas inquietações e todos no ambiente do hospital viram alvo de sua necessidade como as enfermeiras, os médicos, o porteiro entre outros. A pessoa finda falando um pouco de sua história, do enfrentamento da doença, de sua cultura, de sua comunidade, a todo aquele que lhe dar atenção e acolhimento. Nisso surgiu amizades, pois pacientes de um mesmo quarto através da conversa e escuta, se conhecem, trocam um pouco de sua cultura, ressalta-se que ocorre isso também entre pacientes e a equipe multidisciplinar e entre os que estão atuando no projeto. A escuta não é apenas terapêutica, não é apenas acolhedora, é também uma forma de estudar, entender a realidade do outro e assim compreender outras realidades sociais, logo, ela é uma ferramenta pedagógica e científica, como afirma Barbier (1985): “a escuta sensível pode ser usada como método de investigação científica”(pg.141).

Há também as colaborações da psicologia social e pedagogia social, essas tentam promover a inclusão, serviços sociais, políticas educativas e sociais para trazer qualidade de vida aos sujeitos. Martin (2001), fala que:

A pedagogia social é como um tipo de intervenção social (trabalho social), realizada desde estratégias e conteúdos educativos, em áreas de promoção do bem-estar e de melhora da qualidade de vida, mediante uma série de mecanismos(pg.21).

De fato, essas duas ciências ajudam a entender e promover a socialização do sujeito, o homem é um ser social, ele se constrói historicamente por suas relações com a cultura e sociedade. A psicologia social tem um olhar especial para as relações que se dar entre os sujeitos na sociedade, as influências

que os atingem e como pensam, revelando que os sujeitos na massa, na sociedade tem um comportamento, atitudes e pensamentos regidos pela massa(o coletivo) e isso é de certo modo inevitável, como visto em psicologia das multidões de Le Bon. Por fim, a muitas outras leituras que são orientadoras para entender o sujeito e ajudá-lo na sua busca por uma qualidade de vida, como leituras de Paulo Freire, Silvia T. Maure Lane, Bandura entre outros.

### Considerações finais

A atuação nos hospitais com pessoas em vulnerabilidade social, revela um olhar de forma crítica para as políticas públicas vigentes no país, como por exemplo no HU tem inúmeras crianças que estão a meses internadas e não tem um acompanhamento pedagógico, sendo que isso é um direito delas. No Brasil, a legislação reconheceu pelo estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, através da Resolução nº. 41 de outubro e 1995, no item 9: “o direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”. No ano 2002, o Ministério da Educação, elaborou estratégias e orientações para o atendimento nas classes hospitalares, assegurando o acesso à educação básica. Tudo isso é uma conquista social, mas que na prática não se verifica como no HU e as crianças ficam atrasando sua vida escola quando em muitos casos chegam até a desistir do ano letivo, o que causa um dano que pode vim a ser irreparável.

Essas pessoas que estão já sofrendo em suas casas, em seus trabalhos, quando tem, se encontram ainda mais fragilizadas pela doença e por todas as mudanças que ela traz e ainda ter que sofrer negligência em um hospital, no qual deveria ser agente de promoção de saúde. Santos e Sebastiani (1996) afirmam:

A pessoa doente passa a ser obrigada a manter-se ligada ao hospital ou ambulatório devido ao tratamento rigoroso, e muitas vezes tem que lidar com restrições alimentares, sociais, econômicas, de lazer, profissional e dos relacionamentos em geral.

Há muitas crianças que sofrem até a restrição do cuidado da mãe, pois as mães que trabalham não podem faltar o emprego porque senão perdem o trabalho e deixam as crianças aos cuidados de parentes ou até sozinhas como já foi presenciado.

Freire (1987), fala que é na convivência com os oprimidos, que compreendemos as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem em momentos diversos, a estrutura da dominação. De fato, essa atuação leva o estudante a entender e a interferir na vida das pessoas oprimidas, pela sociedade, que estão no espaço do hospital. Logo, essa prática leva a um dialogo e debates dentro da universidade e em outros setores sociais, com o propósito de melhorar a vida daqueles que são desacreditados no convívio social. Todas as atividades proporcionam trocas de conhecimentos que ajuda ao sujeito a se enxergar na sua sociedade, já que há sempre uma troca de saberes mútuos, no qual todos aprendem e todos ensinam. São atividades de encontro de vidas entre pessoas em sofrimento, promovendo à expressão de liberdade e convivência dos diferentes através, preferencialmente, da inclusão pela música, dança, teatro e acolhimento etc. Guerra (2004), fala que atividades terapêuticas faz o sujeito se enxergar como ser social:

Inserir-se em alguma forma de liame social, ou seja, participar de um conjunto de signos que o inscrevam enquanto ser social e político à medida que lhe for possível.

Por fim, esse trabalho é agente transformador não só da vida daqueles que recebem mas da vida de quem trabalha pois, o contato com essas pessoas ensina muito e causa reflexões sobre suas vida e

atuação na sociedade, faz surgir pensamento crítico sobre políticas e trazendo grandes lições de vida ao ver e ouvir tantas histórias de superação e inspiradoras frente as realidades sociais. Realidade social que, inquieta e faz querer trabalhar para promover qualidade de vida, na vida de pessoas que estão, em muitos casos, desassistida pelos governantes. Ressaltamos que, há muito a ser feito e melhorado, essa atuação é limitada, por ser apenas um dia na semana e através de conversas com o coordenador do projeto Pet, percebe-se que é necessário melhorias, como trabalhar musicas didáticas como de Vinícius de Moraes, levar temas que aborde questões como o direito da criança entre outras ações, tudo isso já esta sendo estudado para melhorar a atuação e o trabalho que se prestam aqueles que merecem toda atenção da sociedade. Seja você também, um agente de transformação de sua sociedade e da realidade não só de sua vida, mas da vida de outros.

### **Literatura:**

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985.

Caderno de educação popular e saúde / Ministério da Saúde, Secretariade Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. - Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

CECCIM, R. B. **Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar**. Pedagógica Pátio, n.10, p 41-44. 1999

Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Diário Oficial, Brasília, 17 out. 1995. Seção 1, pp. 319-320.

ESTEVES, C. R. **Pedagogia Hospitalar: um breve histórico**. Salvador. Disponível em: <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br>, recuperado em 28 de agosto de 2015.

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do oprimido**, Ed. 17°. Rio de Janeiro: Paz na Terra.

GUERRA, A. M. C. **Oficinas em Saúde Mental: Percurso de uma História, Fundamentos de uma Prática**, Rio de Janeiro: Contracapa. 2004.

JUNIOR, F. A.G. **A reinserção dos jogos populares nos programas escolares. Motrivivência do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. 1996

MARTIN, R. L.(2001). **Fundamentos de La Educación Social**. Madrid: Síntesis.

MATOS, E. L. M. e Mugiatti, M. M. T. F. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Rio de Janeiro: Vozes. 2006

MATOS, E. L. M. **Pedagogia hospitalar, uma possibilidade a mais. Facinter**, disponível em <http://www.pucpr.br>, recuperado em 28 de agosto de 2015.

ORTIZ, L. C. M. e Freitas S. N. **Classe Hospitalar: Caminhos Pedagógicos entre saúde e Educação**. – Santa Maria: Editora UFSM. 2005

**Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm).

Rezende, M.A e Rossato, L.M. **Reações da criança e do adolescente à doença e hospitalização**. In: Sigaud CHS, Veríssimo MLR, organizadores. **Enfermagem pediátrica: o cuidado de enfermagem à criança e ao adolescente**. São Paulo: EPU. 1996

SANTOS, C. T. e Sebastiani, R. W. **Acompanhamento psicológico a pessoa portadora de doença crônica, em; E a psicologia entrou no Hospital**. São Paulo: Pioneira. 1996

## **Diálogos sobre a cultura e a segurança alimentar e nutricional em uma comunidade de periferia urbana na cidade de João Pessoa: um relato de experiência**

Mayara Suelirta da Costa<sup>1</sup>  
Rosiele Neves Felix<sup>2</sup>

### **Resumo**

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar de forma resumida os diálogos, as discussões, as atividades e reflexões sobre a cultura alimentar local e Segurança Alimentar e Nutricional abertos com a comunidade de periferia urbana Padre Hildon Bandeira, localizada no município de João Pessoa, Paraíba, através das ações do projeto Conexões de Saberes nas atividades da Pastoral da Criança.

**Palavras-Chave:** Comunidade. Cultura Alimentar. Segurança Alimentar e Nutricional, diálogos.

### **Conversa Inicial**

No ano de 2014, dia 26 do mês de julho foram iniciadas as atividades do Programa PET/Conexões de Saberes (Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas), junto a Pastoral da Criança na comunidade Padre Hildon Bandeira. Desde então, enquanto estudantes do curso de Nutrição da UFPB, a tecer importantes diálogos e promoção de atividades que vieram a abrir possibilidades para uma reflexão em torno da cultura alimentar, Segurança Alimentar e Nutricional, Direito Humano a Alimentação Adequada, Políticas Públicas e demais assuntos que surgissem em meio a vulnerabilidade enfrentada pela comunidade, no campo da alimentação.

Os momentos de partilha de saberes com as participantes da comunidade nos deram subsídios para entendermos um pouco a situação de cada assunto abordado (cultura alimentar, Segurança Alimentar e Nutricional, Direito Humano a Alimentação Adequada, Políticas Públicas) e junto com a comunidade analisarmos e construirmos sua identidade.

Discutir sobre Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) elenca várias abordagens relacionadas a economia, direito, agricultura, educação, saúde, nutrição, assistência social, sociologia, antropologia, psicologia, entre diversas outras áreas de conhecimento, constituindo-se assim um tema interdisciplinar, como também abrange a discussão da cultura alimentar, abordagens essas que nos fazem compreender e analisar melhor os problemas e traços de uma comunidade.

O Projeto de Lei que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), aprovado na Câmara dos Deputados e Senado Federal e sancionado pelo Presidente da República no dia 15 de setembro de 2006, trás a Lei que representa a consagração de uma concepção abrangente e intersetorial da Segurança Alimentar e Nutricional, bem como dos dois princípios que a orientam, que são o direito humano à alimentação e a soberania alimentar. Vincular à Segurança Alimentar, o princípio da soberania alimentar é reconhecer o direito de nosso povo em determinar livremente o que vai produzir e consumir de alimentos. (LOSAN, 2006) de acordo com essa lei:

---

1 Graduanda do curso de nutrição do 6º período pela Universidade Federal da Paraíba – Campus I – Bolsista do Programa PET/CONEXÕES DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas

2 Graduanda do curso de nutrição do 6º período pela Universidade Federal da Paraíba – Campus I – Bolsista do Programa PET/CONEXÕES DE SABERES. – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas.



A Segurança Alimentar e Nutricional é a garantia do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde, que respeitem a diversidade cultural e seja social, econômica e ambientalmente sustentável (BRASIL, 2006).

A importância da alimentação, além do aspecto nutricional, está na cultura alimentar, pois os povos expressam suas identidades também por meio da alimentação. A escolha dos alimentos, sua preparação e consumo estão relacionados com a identidade cultural daquele povo, do grupo social, do ambiente e do local onde vivem. Isso nos faz compreender a importância da discussão sobre o mesmo quando pretende-se junto a comunidade analisarmos as suas identidades e traços que a marcam, como também os desafios expostos.

No Brasil, as discussões acerca da Segurança Alimentar e Nutricional e Cultura Alimentar avançaram muito nas últimas décadas<sup>3</sup> e várias ações de políticas públicas direcionadas a melhorar e garantir as mesmas estão sendo desenvolvidas, entretanto ainda existem muitos desafios, principalmente para que essas discussões e garantias cheguem a quem mais necessitam delas.

Ao analisar a cultura alimentar e a Segurança Alimentar e Nutricional em comunidades de periferias urbanas o olhar tem que ser mais abrangente, pois são famílias que vivem em vulnerabilidades pessoais e sociais que afetam diretamente esse contexto. Segundo HIRAI, ET al. (2007), ao se discutir segurança alimentar, deve-se considerar o funcionamento de uma sociedade construída sob o império da lógica capitalista, marcada pela brutal desigualdade social, no qual a disponibilidade e o acesso à alimentação são dificultados pela concentração dos meios de produção. Parte-se aqui da premissa de que se torna crucial oferecer condições mínimas que permitam aumentar os graus de liberdade às estruturas de ascensão social por parte da população mais pobre.

Diante disso, as atividades realizadas na comunidade detêm como principal objetivo conhecer melhor a mesma, contribuindo na construção de sua identidade, e buscar maneiras de enfrentamento aos desafios da mesma.

### **Atividades na comunidade: as rodas de conversa**

Iremos a partir deste tópico, apresentar três atividades realizadas na comunidade que estão possibilitando fazer uma reflexão sobre a Cultura Alimentar e Segurança Alimentar e Nutricional da mesma, como também os seus reflexos e nos abre a visão e debate sobre diversos outros temas de enfrentamento em comunidade de periferia urbana.

### **1 O PÃO DA VIDA:**

Uma atividade de mística compartilhando o pão com as líderes, cerca de 25 mães e crianças que participam da Pastoral da Criança. A mística proporcionou momentos de reflexão sobre os diferentes tipos de pães que motivam as mães e líderes<sup>4</sup> da comunidade, percebendo-se pelas falas que na comunidade, em alguns casos, ainda falta o pão que sacia a fome, deixando muitas famílias em caso de insegurança alimentar e nutricional, o que vem a refletir o contexto social de vulnerabilidades em que elas estão inseridas. O fato de uma família não ter acesso a alimentação pode vir a gerar outros problemas sociais como fome, doenças e violência.

3 Brasil saiu do mapa da fome; inclusão do Direito Humano a Alimentação Adequada na constituição; criação da LOSAN, criação do guia alimentar para população brasileira.

4 São pessoas que assumem a tarefa de orientar e acompanhar as famílias vizinhas em ações básicas de saúde, educação, nutrição e cidadania.

Outros tipos de pães foram citados também, como o da justiça, liberdade, dignidade, trabalho, filhos e luta. O que passa uma imagem de um grupo de mulheres que podemos abranger para suas famílias, e até mesmo chegam a representar a realidade de sua comunidade que sofre por problemas sociais, mas que ao mesmo tempo erguem uma luta diária contra essa realidade, tentando ocupar espaços que possibilitem serem sujeitas de mudança social, porém percebemos que esses espaços precisam ser ampliados e as informações também.

Figura 1 - Mística de abertura da atividade.



Fonte: a autora (2015).

## 2 HÁBITOS ALIMENTARES NA VISÃO DAS CRIANÇAS:

Com uma oficina de desenho e pintura as crianças da comunidade mostraram quais são os alimentos que elas tem mais acesso e são de suas preferências, expondo-os em cartolinas, e durante o processo pode-se construir um diálogo sobre os mesmos. Com a atividade pode-se perceber que as crianças conhecem poucos tipos de alimentos, e que a variedade deles não diferencia-se muito de criança para criança, nos fazendo refletir que dentro da comunidade a falta de acesso e que não há muitas variações do que vai a mesa de família para família.

O momento nos faz refletir também o desafio de garantir que o alimento chegue de forma diversificada em comunidades de periferias, não entrando em monotonia alimentar, e que esse alimento chegue de forma saudável e de qualidade. Em discussão nesse momento com as crianças e o questionamento do porquê eles comem praticamente a mesma coisa todos os dias, o problema foi associado a renda, a comunidade é constituída por famílias carentes, com baixa renda, que é refletido nas escolhas alimentares. O baixo consumo de frutas e verduras são resultados da falta de acesso à alguns alimentos e outros que são excluídos na hora de fazer a feira.

No processo da atividade, enquanto as crianças desenhavam as mães relatavam que o arroz e feijão não faltava a mesa, porém a compra de outros alimentos dependia se sobrasse ou não dinheiro no mês, interferindo assim na segurança alimentar dessas famílias. O feijão com arroz faz parte da cultura do povo brasileiro, principalmente nas famílias mais carentes, e isso é muito bom, são alimentos ricos nutricionalmente, porém o acesso a outros tipos de comidas precisa-se garantir também.

As crianças quando questionadas de quais alimentos elas gostariam de comer com mais frequência, as respostas foram os sanduíches, refrigerantes e alimentos que estão frequentemente sendo divul-

gados nas mídias, mas que as mesmas dificilmente consumiam, apenas em algumas vezes, como nos seus aniversários, por exemplo. Isso nos faz refletir a grande influência que a mídia tem sobre a escolha das pessoas, com propagandas fantasiadas tentando associar a felicidade a um copo de refrigerante, por exemplo, substituindo o valor que tem uma fruta ou verdura por um alimento ultra processado. Essa influência não está restrita só nas famílias carentes, mas em todas, a diferença é que as famílias de classe média/alta consomem com mais frequência, e as mais carentes apenas em épocas festivas, o enfrentamento a essa valorização de comidas processadas é um desafio imenso.

### 3 PIRÂMIDE ALIMENTAR DA COMUNIDADE CONSTRUIDA PELAS MÃES:

A atividade teve como objetivo a elaboração de uma pirâmide do consumo da comunidade, estando na base os alimentos mais consumidos e no topo os menos, a atividade foi protagonizada pelas mães que durante os diálogos iam construindo a pirâmide de acordo com a sua realidade.

Na base da pirâmide, os alimentos mais consumidos, estavam o tradicional feijão, arroz e cuscuz, raízes, ovos e também uma suma de alimentos industrializados. Deixando no topo, menos consumidos, alimentos como frutas, alguns tipos de verduras e carnes, reforçando um tipo de consumo já identificado em outras atividades.

Podemos perceber que o perfil dos alimentos que estão no dia a dia na mesa das famílias, principalmente as mais vulneráveis, está se modificando, influenciados principalmente pela facilidade de acesso a alimentos industrializados. Com o avanço da globalização e nas indústrias de alimentos, os produtos industrializados e ultra processados chegam com mais facilidade na mesa das famílias, e com isso a população está cada vez mais deixando os alimentos que fazem parte da nossa cultura alimentar de lado, para dar espaço a alimentos industrializados, pela questão da praticidade, preço e fácil acesso.

Além das mudanças na forma de se alimentar, sendo cada vez mais frequente a alimentação fora do lar. São mudanças que dificultam cada vez mais a garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, como consequentemente da preservação da cultura alimentar.

Figura 2 – Mães e crianças antes do início da atividade.



Fonte: a autora (2015).

Ao final da construção da pirâmide contribuimos na discussão expondo um pouco os malefícios dos produtos industrializados e a importância de uma alimentação saudável e da preservação da cultura alimentar, orientando que sempre quando possível fazer escolhas por alimentos mais naturais.

Pode-se perceber que uma nova cultura alimentar dos industrializados está cada vez mais forte, e que a mesma afeta principalmente as famílias mais carentes que ficam refém desse sistema, um desafio não só específico daquela comunidade.

## **REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS**

### **A) Falta de acesso a uma alimentação de qualidade em periferias urbanas: alguns desafios e perspectivas:**

Um dos maiores desafios que comunidades de periferias urbanas enfrentam quanto a garantia da Segurança Alimentar e Nutricional é primeiramente a garantia da renda, muitas famílias não têm renda fixa, outras, a renda é baixa e precisa-se escolher muitas vezes, entre pagar uma conta de energia ou comprar uma carne para o almoço; outras nem renda tem; algumas apresentam casos de pessoas alcoólatras ou usuário de drogas, e uma parcela do dinheiro vai para manter esses problemas que também são sociais.

Como podemos perceber existem outras diversas necessidades além de ter uma alimentação de qualidade, fazendo com que as famílias tenham que escolher entre uma ou outra. A falta de acesso a uma alimentação de qualidade está ligada a diversos outros problemas sociais, portanto, não vamos conseguir garantir a Segurança Alimentar e Nutricional, em especial de comunidades de periferias urbanas, enquanto não forem enfrentados também os problemas sociais de base vividos por essas comunidades.

Além do alimento chegar na mesa das famílias, ele tem que chegar com qualidade e nenhuma outra necessidade básica deve ter sido ausentada para isso, gerando assim um grande desafio, que é o enfrentamento dos problemas sociais da comunidade, atualmente muito tem se feito para isso, mas ainda há muito o que fazer. É importante a presença de grupos, como o Conexões de Saberes em comunidades (Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas) e a Pastoral da Criança, para juntos dialogarmos e fomentarmos as discussões em busca dos enfrentamentos para as vulnerabilidades sofridas pela comunidade, colocando a comunidade como protagonista das mudanças e contribuindo para a construção social da mesma.

Nesse sentido vale também frisar o valor que tem a cultura alimentar local, para a comunidade não perder a mesma durante o processo de garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, trabalhar o papel da cultura alimentar em debates e rodas de conversa é importante para que no momento em que as famílias tenham o direito de escolher o que querem comer, elas não optem por produtos industrializados e semi prontos, que estão sendo introduzidos na mesa das famílias, pois os mesmos geralmente causam males a saúde e destroem, por exemplo, a nossa cultura riquíssima como o famoso feijão com arroz.

### **B) O protagonismo de crianças e adolescentes em periferias urbanas e a mobilização quanto a luta pela segurança alimentar e nutricional:**

Quando falamos de crianças e adolescentes residentes em comunidades periféricas o olhar tem que ser diferenciado. Estamos falando de um grupo que é o mais afetado dentro das vulnerabilidades sociais enfrentadas pela comunidade, vivendo em uma fase da vida importante para construção de sonhos, ideologias e utopias, que muitas vezes são interrompidas devido não acharem mais esperança na situação em que vivem. Muitas crianças e adolescentes na rua, trabalhando, fora da escola, em situações críticas. Mas é preciso tomá-los enquanto protagonistas, como aqueles que estão dispostos a enfrentar e lutar por melhorias sociais, pela garantia de uma alimentação adequada.

Dentro do espaço da Pastoral da Criança<sup>5</sup>, que é uma organização que é reconhecida principalmente por seus trabalhos contra a fome, as mães e crianças que participam da mesma são aquelas que vivem em condições de insegurança alimentar e nutricional, ou seja, esses sujeitos sabem de suas realidades e dos enfrentamentos diários, então são por eles e com eles que são construídos os diálogos e desafios para a garantia de uma alimentação adequada, discussão essa que abrande diversos problemas sociais.

Todas as atividades desenvolvidas pelo Conexões de Saberes em comunidades (Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas) na comunidade Padre Hildon Bandeira, são voltadas principalmente para colocar as crianças, os adolescentes e a comunidade como protagonista de mudanças, assim como possibilitar os diálogos para reflexões que apontem questionamentos que possibilitem a visão crítica dos mesmos, acreditamos que o trabalho deve ser reforçado e contínuo, pois os desafios são complexos.

### **C) Vulnerabilidade social de famílias em periferias urbanas e a luta pelo enfrentamento.**

São diversos os enfrentamentos pelas famílias que residem em periferias urbanas, muitas são desestruturadas, pai ou mãe presos, grande quantidade de pessoas, casa pequena, falta de saneamento básico, baixa renda, difícil acesso a saúde, escola, alimentação. Um quadro que aos poucos vem mudando, mas que ainda existe. Famílias que enfrentam diariamente diversos problemas sociais, famílias muitas vezes que passam despercebidas pelo poder público, por outras pessoas, famílias onde as vezes a informação não chega.

É notório que alguns setores tratam essas famílias como o problema da sociedade, mas na vivência com as mesmas na comunidade percebe-se que são nelas que deveriam ser depositadas todas as esperanças de uma sociedade melhor, pois apesar de todos os problemas sociais enfrentados, elas tem a garra e força para levantar todo dia disposta a mudar, mas precisa-se que a informação e que o diálogo seja aberto entre elas, não adianta as soluções virem de um grupo de pessoas que não conhecem e nem convivem com tal realidade, o propósito do Conexões de Saberes em comunidades (Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas) dentro das atividades realizadas na comunidade, é dialogar e refletir sobre a situação dessas famílias, que elas criem a sua identidade e levantem bandeiras de luta.

### **Considerações Finais**

A experiência de atuar com atividades do Conexões de Saberes em comunidades (Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas), junto com a Pastoral da Criança nos faz entender o quão complexo são as realidades quando elas saem do teórico. A importância da cultura alimentar e a garantia da Segurança Alimentar e Nutricional está rodeada por desafios que se diferem entre grupos sociais, são desafios complexos e de origens diversas. Na discussão sobre esses assuntos pode-se perceber e encadear outros importantes problemas sociais enfrentados por comunidades de periferias urbanas.

Enfatizamos a importância dessas atividades tanto para o estudante, como para comunidade, colocá-la como protagonista do saber e dar a ela o centro das discussões, nos faz ter a certeza que as soluções e os desafios tem que ser ditos por eles e de acordo com a realidade deles, construir junto com a comunidade é o principal e primeiro passo.

---

5 A Pastoral da Criança é um organismo de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que alicerça sua atuação na organização da comunidade e na capacitação de líderes, promovendo o desenvolvimento das crianças, à luz da evangélica opção preferencial pelos pobres, do ventre materno aos seis anos, por meio de orientações básicas de saúde, nutrição, educação e cidadania, fundamentadas na mística cristã que une fé e vida, contribuindo para que suas famílias e comunidades realizem sua própria transformação.

## Literatura

BRASIL. Lei nº 11.346 de 15 de setembro de 2006 – Cria o **Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN**. Brasília: DF, 2006.).

HIRAI, W.G.; ANJOS, F.S. **Estado e segurança alimentar: alcances e limitações de políticas públicas no Brasil**. Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 6 n. 2 p. 335-353. jul./dez. 2007

Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional – **LOSAN**. Disponível em: <http://www.abrandh.org.br/downloads/losanfinal15092006.pdf>

## **Jovens e adultos em situação de risco e vulnerabilidade social: alguns desafios e perspectivas para a Educação de Pessoas Jovens-Adultas**

Ana Cristina Barbosa da Silva<sup>1</sup>  
Edineuda Oliveira Soares<sup>2</sup>

### **Introdução**

O que se tem observado nas últimas décadas em nosso país é o crescimento acelerado dos espaços urbanos em situação de risco e vulnerabilidade social, e isso não é privilégio só das grandes metrópoles, mas também de pequenas cidades. Não há dúvida que esse acontecimento é reflexo do sistema capitalista e o abandono do poder público para com a população excluída e marginalizada. Um fator preponderante é a forma avassaladora como a violência vem garantindo presença nesses espaços. Por outro lado, não é possível pensar esse fator como única justificativa para a exclusão social nesses espaços, é preciso entender que existem outras questões que estão levando as cidades a crescerem de forma desordenada, principalmente nas periferias urbanas. A consequência desse crescimento desordenado está, sobretudo relacionada, a desafios como: o desemprego, o subemprego, a falta de acesso a moradia digna, atendimento precário a saúde, falta de acesso a educação escolar de qualidade, e a falta de políticas públicas concretas que possam de fato atender as necessidades dessa população marginalizada.

O que ocorre é que essas periferias formam um conglomerado de pessoas que são caracterizadas como favelados. A publicação da obra (O QUE É A FAVELA, AFINAL?) em comemoração ao oitavo ano do Observatório de Favelas vai destacar que favela é definida pelo que não seria ou pelo que não teria. Nesse sentido podemos entender que o processo de favelização se reflete nitidamente da exclusão social a que seus moradores estão e são submetidos.

A educação em periferias urbanas torna-se necessária para que possamos compreender o sentido mais amplo da educação, é de suma importância à proximidade da escola com a realidade vivenciada pelos alunos da Educação de Jovens e adultos. Segundo, Freire (2011, p. 31):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Freire nos chama a atenção sobre a necessidade de repensar o currículo tradicional das escolas, o qual não consegue levar em conta a realidade dos educandos e educandas, a fim de promover uma educação contextualizada, uma educação para além dos muros da escola. Para que isso ocorra, é de extrema relevância considerar que o currículo deve ser pensado a partir do contexto no qual os educandos e educandas estão inseridos.

O foco para essa discussão será pensar como ocorre a educação nos espaços populares. Mesmo

---

1 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, Campus I – Bolsista do Programa PET/Conexões de Saberes – Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas.

2 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, Campus I – Bolsista do Programa PET/Conexões de Saberes – Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas.

sabendo que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade do ensino fundamental e médio, nos deteremos a discutir sobre ela por ser o norte do nosso artigo.

Não podemos deixar destacar a importância de Paulo Freire nesse processo, tendo em vista que foram suas experiências realizadas na década de 60 que incitaram e indicaram a valorização do conhecimento construído fora da escola pelos jovens e adultos, e ainda o fato de levar em consideração novos conhecimentos a partir dessa perspectiva. O processo de alfabetização proposto por Freire partia do pressuposto de que toda pessoa, alfabetizada ou não, trazia conhecimentos nascidos das diferentes relações travadas por esta pessoa durante a sua vida.

Sobre esse público o Documento Base do PROEJA, instituído pelo Decreto 5.840 de julho de 2006, complementa que:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira excludente promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (p. 10).

## **Perfil dos educandos e educandas da EJA**

Os educandos e educandas da EJA, em sua maioria, tem origem humilde, são desempregados ou possuem ocupação mal remunerada. Pessoas que durante a sua infância ou adolescência, tiveram o direito a educação negado, devido à oferta irregular de vagas ou até mesmo a falta de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino encontradas em seu processo de aprendizagem ou pelas condições sócio econômicas desiguais. É essencial que o educador e a educadora tenham conhecimento acerca de quem são os sujeitos da EJA, há exemplo do seu perfil, suas expectativas e desafios, suas vivências e dificuldades. Desse modo é preciso que o educador considere as necessidades e especificidades de cada aluno no movimento de construção de uma proposta pedagógica que acolha a realidade dos alunos da EJA.

É possível observar que o histórico de um educando e educanda da EJA é marcado por repetências e interrupções durante sua vida escolar. Por outro lado, alguns não tiveram oportunidades em sua infância de frequentar a escola ou tiveram de se afastar em razão da sua precocidade no mercado de trabalho, isso para ajudar seus pais no sustento da casa. O educador e a educadora que atuam na educação de pessoas jovens e adultas são chamados a terem um olhar sensível em relação ao contexto que os educandos e educandas estão inseridos, tendo um olhar instigado a conhecer a realidade e limitações de cada educando e educanda, e o que cada um traz em sua bagagem, como os seus sonhos e interesses, ambos interessados em unidos na construção de um futuro melhor.

A educação de jovens e adultos não é apenas um campo de ensinar a ler e a escrever, ou contar, é bem mais que isso – é a possibilidade do indivíduo galgar outros níveis de ensino, dessa forma ampliando seus conhecimentos e tornando-se conhecedores de seus direitos como cidadão, buscando sua autonomia. Nesse sentido, é preciso considerar a assertiva de OLIVEIRA (2008, p. 43):

O compromisso de Freire frente às injustiças sociais foi tão latente, que de certa forma, transferiu para nós que sonhamos com um mundo mais justo, a sua indignação. Postura que nos permitiu também buscar elementos que possibilitassem lutar pela construção de um mundo melhor, mais humano e sem desigualdades sociais. Nesse sentido, quando Freire nos mostra que sua trajetória foi uma busca constante entre a teoria e a prática.



Com base na fala de Oliveira, constatamos que em sua maioria, o ser humano é movimentado por suas inquietações e que por meio destas, possam transformar a realidade que os cercam. Desse modo, o educador enriquecerá a sua formação e terá com um olhar mais atento ao contexto que os alunos estão introduzidos, dialogando a teoria e a prática na construção de um currículo que atenda as especificidades dos alunos, fomentando o seu direito a uma educação de qualidade.

## Periferias Urbanas

A periferia urbana é marcada pela transgressão das políticas públicas e dos direitos negados a população em situação de risco e vulnerabilidade social, tendo em vista o sistema capitalista que continua massacrando as classes menos favorecidas e acentuando cada vez mais a desigualdade social em nosso país. As periferias são caracterizadas por formarem um conglomerado de pessoas que são consideradas como favelados.

Para melhor entendermos, vamos trazer como exemplo a Comunidade do "S", está localizada no Baixo Roger, a 6 km do centro da cidade João Pessoa, na margem direita do Rio Sanhauá, situada nas proximidades do mangue. A origem do seu nome é porque a rua principal tem o formato de um S, a mesma, caracteriza-se por seus problemas sócio econômicos, desemprego e renda, déficit habitacional, além da degradação ambiental e das precariedades de suas condições de vida. A comunidade é desprovida de serviços urbanos, educação, saúde, transporte, coleta de lixo. A população vive numa extrema pobreza, ou seja, a situação é sub-humana, vive do lixo, para o lixo, e com o lixo.

Sendo assim, favela é definida pelo que não seria ou pelo que não teria. De acordo, com a publicação da obra O QUE É A FAVELA, AFINAL?:

Historicamente, o eixo paradigmático da representação das favelas é a ausência. Nesta perspectiva, a favela é definida pelo que não seria ou pelo que não teria. Nesse caso, é apreendido, em geral, como um espaço destituído de infraestrutura urbana – água, luz, esgoto, coleta de lixo; globalmente miserável; sem ordem; sem lei; sem regras; sem moral. Enfim, expressão do caos. Outro elemento peculiar da representação usual das favelas é sua homogeneização. Presentes em diferentes sítios geográficos – em planícies, em morros, às margens de rios e lagoas – e reunindo algumas centenas de moradores até alguns milhares possuindo diferentes equipamentos e mobiliários urbanos, sendo constituídas por casas e/ou apartamentos, com diferentes níveis de violência e presença do poder público, com variadas características socioambientais, as favelas constituem-se como territórios que se exprimem em paisagens consideravelmente diversificada. A homogeneidade, no entanto é a tônica quando se trata de identificar esse espaço popular. (2009, p. 16)

Nesse sentido, a periferia é considerada como um território desassistido pelas políticas públicas devido à ausência do estado, tornando-se suscetível à criminalidade, haja vista os favores prestados pelos criminosos a população que mora na periferia, gerando na população um sentimento de acolhimento, mas também, de dívida com aqueles que ofertam melhorias de vida.

. A ausência de políticas públicas, a ausência de oportunidades e os direitos de cidadãos negados faz com que a periferia seja vista como um lugar miserável, sem ordem, sem lei, sem regras, sem moral. A margem da sociedade e de situação de risco e vulnerabilidade social, cada vez mais cedo os jovens envolvem-se com o mundo do crime, buscando sua própria sobrevivência. De acordo, com Pussetti e Brazzabeni:

Sufrimento social, nesta perspectiva, resulta de uma violência cometida pela própria estrutura social e não por um indivíduo ou grupo que dela faz parte: o conceito refere-se aos efeitos nocivos das relações desiguais de poder que caracterizam a organização social. Alude, ao mesmo tempo, a uma série de problemas individuais cuja origem e con-

seqüência têm as suas raízes nas fraturas devastantes que as forças sociais podem exercitar sobre a experiência humana. (2011, p. 469).

A exclusão social é um fator preponderante da desigualdade social vivenciada cotidianamente pelos moradores de periferias, a divisão de classes é excludente e torna esses sujeitos invisíveis, esquecidos e ignorados pela sociedade e o poder público. Segundo, Carreteiro (2003, p. 64):

No contexto brasileiro tolera-se facilmente que os indivíduos sejam apagados, não importando o sentido atribuído a esta metáfora, seja afastar do campo visual a imagem de um indivíduo, desligar a televisão ou matar brutalmente alguém de categoria social baixa. A eliminação e o combate vão gradativamente ganhando sustentação na sociedade. Eles recebem significações imaginárias fortes – o que contribui para a banalização crescente da violência.

Com a presença constante da violência em nosso cotidiano é possível perceber a banalização da violência e sua normalização, os sujeitos que vivem a margem da sociedade em situações de risco e vulnerabilidade social, já não se assustam com a violência, que por vezes alimentados pela revolta decidem fazer justiça com as próprias mãos sem refletir sobre suas ações, ha exemplo de menores infratores que podem ser espancados e torturados até a morte pela população devido aos crimes cometidos, haja vista a banalização da violência.

Vale salientar, que as periferias criam seus próprios mecanismos para sobreviver, e assim ter uma melhor qualidade de vida, através de intervenções e ações organizadas pelos próprios moradores e projetos sociais voltados para a educação cidadã, visando à formação humana como meio de transformar sua própria realidade na construção de um mundo melhor.

Nessa perspectiva, para Dias a escola “[...] tem como finalidade primordial a formação do aluno em sua globalidade, levando-o a ser um cidadão crítico, ativo e criativo. Mediar essa relação entre aluno, conhecimento e a sua realidade é papel fundamental dos docentes e da escola” (2011, p.221).

No tocante da EJA, a falta de qualificação dos professores que atuam no ensino de Jovens e Adultos causa um impacto negativo na aprendizagem dos alunos, dessa forma trazendo prejuízos irreparáveis à formação escolar desse aluno. Sendo assim, as aulas não são atrativas e não despertam a curiosidade e nem mesmo o desejo no aluno em aprender os conteúdos ofertados. É de suma importância que o professor construa uma relação afetiva e dialógica com o aluno, respeitando o saber que o aluno traz com si e sua experiência de vida, a partir de um ensino contextualizado e humano. O professor deve orientá-los em sua aprendizagem possibilitando aos mesmos a resolução de problemas e tarefas com quais se confrontam diariamente, dessa forma, potencializando suas habilidades e competências. Fazendo com que os alunos se percebem enquanto sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir no mundo e serem protagonista da sua própria história.

Muitas vezes o espaço escolar se apresenta ausente em seu compromisso na formação de professores e na construção de alunos críticos, para que isso ocorra é preciso que a escola reflita acerca da educação em seu sentido mais amplo e profundo, para que todos unidos possam transformar a realidade em que estão inseridos, através da intervenção no mundo buscando uma educação transformadora.

## **O lugar de Educação Popular**

A Educação popular surgiu por volta da década de 1950 a 1960, através das lutas dos movimentos populares na América Latina, e teve Paulo Freire como um dos seus principais representantes. No entanto, a Educação Popular já havia sido citada em outros períodos anteriores as datas citadas. Ao mencionar o termo “Educação Popular,” é quase impossível não nos reportarmos a experiência freiriana.

Para o Freire a educação popular é antes de tudo considerada um ato político, uma proposta pedagógica pautada no diálogo, uma luta por direitos, por autonomia e pela libertação dos sujeitos oprimidos assim como uma ação de resistência contra a dominação do sistema opressor. Segundo Freire, a educação popular é, sobretudo, o processo de refletir a militância em busca de objetivos próprios.

Desta forma compreendemos que, nesta perspectiva a educação popular é pautada no diálogo que busca superar as formas de opressão existente por meio de uma educação emancipatória que proporcione ao sujeito oprimido a libertação das amarras que o prende ao opressor, possibilitando assim oportunidades de luta para que eles possam ir despertando uma consciência crítica e reflexiva e assim consigam chegar à descoberta e a construção de suas próprias identidades. É neste sentido de luta e união que os oprimidos vão, em busca de sua emancipação assim como afirma Freire:

‘A união dos oprimidos é um quefazer que se dá no domínio do humano e não no das coisas. Verifica-se, por isto mesmo, na realidade, que só estará sendo autenticamente compreendida quando captada na dialeticidade entre a infra e superestrutura. Para que os oprimidos se unam entre si, é preciso que cortem o cordão umbilical, de caráter mágico e mítico, através do qual se encontram ligados ao mundo da opressão.’ (FREIRE, pedagogia do oprimido, pg. 238 a 239).

Neste sentido, compreendemos que, é através do reconhecimento de si mesmo que os sujeitos oprimidos vão descobrindo um saber mais crítico e menos ingênuo, e com isso vão rompendo as barreiras da ignorância imposta pela opressão. Vale ressaltar, que a educação popular entendida como práxis transformadora tem por objetivo transformar a sociedade buscando mudar sua realidade para atender as necessidades humanas.

No contexto atual entendemos que o lugar da educação popular é o de mediadora do diálogo. Tendo em vista, que um dos seus principais objetivos é possibilitar novas perspectivas para a educação. Desta forma compreendemos que o lugar da educação popular também é a universidade, a escola, as periferias urbanas e a sociedade de modo geral.

Nesta perspectiva, a educação popular deve possibilitar o diálogo entre estas esferas de poder para que juntas possam lançar estratégias para enfrentar os problemas existentes. Uma vez que a ausência do diálogo entre elas dificulta a articulação de estratégias de ação e superação dos conflitos.

## **O lugar de uma visão emancipadora da EJA**

Sabemos que o aluno da EJA enfrenta inúmeras dificuldades em seu dia a dia. Moradia inadequada, a necessidade de trabalhar cada vez mais cedo, o analfabetismo que tem levado os jovens adultos a aceitarem empregos subalternos ou subempregos que muitas vezes faz com que eles se sintam desvalorizados etc. Esses são apenas alguns dos aspectos que caracteriza os alunos da EJA. O mesmo tende a ver a instituição escolar como única forma de conseguir sua emancipação enquanto sujeito, ou seja, é o tão almejado sonho de conquistar sua autonomia através da leitura e da escrita. Entretanto é fundamental, que a escola disponha de práticas educativas que favoreça o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva do aluno respeitando suas particularidades para que ele possa compreender que o processo educativo não diz respeito apenas à aquisição da leitura e da escrita.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos deve proporcionar ao aluno a possibilidade de compreender a educação em seu sentido mais amplo, haja vista que o processo educativo ocorre de forma contínua tanto no espaço formal como não formal. Desta forma, compreendemos que a EJA deve ofertar conteúdos relevantes ao contexto em que o aluno está inserido, para que estes auxiliem na resolução de problemas de seu cotidiano, é de suma importância que o aluno perceba que o que ele está aprendendo pode ser relacionado à sua realidade e com isso ele possa se sentir menos excluído e

mais valorizado. É importante considerar a autonomia do aluno levando em conta seus saberes para que ele compreenda a “*educação como prática da liberdade*”, tornando-o assim protagonista de sua própria história.

## O Papel do Curso de Pedagogia

Diante do que foi posto, nos indagamos sobre o papel do curso de pedagogia enquanto formação de profissionais capacitados e sobre a educação em seu sentido mais amplo.

No decorrer do curso constatamos algumas lacunas e, a principal é a formação de profissionais capacitados para atuar nas diversas áreas que o curso oferta, tendo em vista que o conteúdo estudado se volta muito mais para a educação infantil do que as outras áreas, como a educação de jovens e adultos e a educação especial, isso se deve pela estrutura da grade curricular que por vezes, não abarca todas as competências que o curso exige.

Com relação às disciplinas, nem sempre são voltadas para o enfrentamento da realidade, desse modo há um distanciamento entre teoria e prática, o que se torna uma lacuna na aprendizagem do aluno, haja a vista a importância de aplicar a teoria aprendida em sua prática cotidiana.

Pouco se estuda sobre a educação popular e as diversas pedagogias existentes, há exemplo da pedagogia social, ambas são de extrema importância para compreendemos intrinsecamente as questões sociais e humanas. A significação da educação em seu sentido mais profundo não se restringe somente a escola, mais sim, a todos os espaços de convivências, o qual as pessoas se relacionam socialmente com outro e com si mesma, descobrindo o mundo dentro e fora da sua realidade, sendo assim a pedagogia social possibilitaria o entendimento mais íntimo com as questões sociais e humanas.

A educação popular é pouco discutida no curso, enquanto deveria ser discutida e trabalhada com assiduidade, promovendo assim o diálogo entre todas as esferas da educação para que unidas possam criar estratégias para o enfrentamento dos sofrimentos sociais, tendo em vista que a ausência do diálogo entre elas dificultará a articulação de estratégias de ação e superação dos conflitos. A educação como todo nos possibilita um olhar mais sensível à educação em seu sentido mais amplo, pois a educação vai além dos muros da escola.

O curso de pedagogia é bastante rico no que tange a teoria, mas em sua prática ainda deixa a desejar, haja vista a não construção do saber dialógico. É necessário que se tenha uma preocupação e um cuidado com a formação de professores. Para, Freire: “[...] *a formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*” (2011, p.40).

De acordo, com Freire, a formação dos professores deve ser crítica e permanente, por sermos seres inacabados, inconclusos. Afinal, o aprendizado é o movimento da vida, pois sempre teremos o que aprender. A relação entre professor e aluno deve ser genuína e dialógica, não só baseada na transmissão do conhecimento, mas na escuta de outros saberes. Segundo, Freire: “*Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos?*” (2011, p. 32)

Nos dois últimos períodos do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – Campus I (João Pessoa) tem-se experimentado nos últimos anos um crescimento significativo quanto ao interesse dos graduandos pelo estudo e atuação na Educação de Jovens e Adultos. Nas disciplinas de Estágio em EJA, Fundamentos Históricos em Educação de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação e Movimentos Sociais.

No transcorrer do curso de Pedagogia foram apresentados os seguintes seminários e atividades: Implicações do Estudo sobre Periferias Urbanas no Processo de Pensar e Agir na Educação de Jovens

E Adultos - Eja nos Espaços Populares; Campanha de Educação Popular (CEPLAR); A Educação e o processo de mudança social – Paulo Freire; O Estudo dos PCN'S de Artes sobre a importância da dança na EJA; Síntese sobre o Relatório de Movimento de EPT 2000-2015; Notícias sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) e a EJA no Brasil e no Mundo. O próprio estágio em EJA nos possibilitou a alegria de uma prática educativa mais sensível e acolhedora de outros saberes, permitindo aos alunos a vivência de novas áreas do conhecimento sobre a educação popular e a EJA.

Nesse sentido, é de grande valia enumerar os temas pesquisados e os anos dos Trabalhos de Conclusão de Curso de Pedagogia, com intuito de conhecer um pouco mais e de dialogar com os mais diferentes temas que abrange a EJA. Apresentamos os seguintes trabalhos: A EJA como Espaço para o Exercício de Cidadania: questão da afetividade na prática docente – Ano 2007; Motivação em Sala de Aula: concepção de alunos e professores de educação de jovens e adultos – Ano 2008; A Influência da Música Popular do Processo Ensino Aprendizagem em Turmas da EJA – Ano: 2010; Artes Visuais na Educação de Jovens e Adultos: a estação cabo branco como espaço educacional – Ano 2011; A Mediação Pedagógica Enquanto Categoria de Análise da Educação de Pessoas Jovens e Adultos: desafios e perspectivas no trabalho de educadores e educadoras – Ano 2012; O Uso do Cordel na Educação de Jovens e Adultos como Forma de Incentivo à Leitura – Ano 2013; Educação de Jovens e Adultos: contribuições para o enfrentamento da exclusão social – Ano 2014. De 2007 a 2014 foram defendidos um total de 78 trabalhos nessa área. Evidenciando o interesse e as descobertas dos alunos que se deixaram envolver pela EJA.

Os projetos do prolicen que encontramos na UFPB referente à EJA, são: Formação de Professores na EJA: temas para a prática educativa, da professora Suelidia; Jovens na EJA: superação no processo de escolarização, da professora Quezia Vila Flor Furtado; Empoderar para crescer: a contribuição da fonoaudiologia na educação de jovens e adultos com deficiência intelectual; O Uso de Artefatos Históricos na Educação de Jovens e adultos: uma proposta para a formação inicial e continuada de professores de matemática.

O curso de Pedagogia deixa algumas lacunas em relação à formação de professores para atuarem na EJA, entretanto, não podemos deixar de mencionar que a universidade têm ofertado algumas possibilidades na área da Educação de Jovens e Adultos, há exemplo os projetos aprovados pelo PROLICEN em 2015 a 2016 e, os cursos de extensão em educação popular ofertado pela COEP, além da área de aprofundamento em EJA ofertada pelo curso de pedagogia. Todos esses investimentos mencionados são iniciativas que a Universidade vem realizando com intenção de formar profissionais mais capacitados para atuarem na EJA.

Os investimentos feitos pela universidade nessa área têm por objetivo diminuir a desigualdade do ensino que é ofertado na EJA, neste sentido, entendemos que o profissional melhor capacitado terá mais oportunidades para desenvolver seu trabalho de forma mais democrática, promovendo uma educação crítica, reflexiva e menos alienada. Segundo, FREIRE:

O papel da universidade, seja ela progressista ou conservadora, é viver com seriedade os momentos desse ciclo. É ensinar, é formar, é pesquisar. O que se quer é diminuir a distância entre a universidade ou o que se faz nela e as classes populares, mas sem a perda da seriedade e do rigor. Sem negligenciar diante do dever de ensinar e de pesquisar. Para que isto comece a ocorrer é preciso que a universidade, se ainda não é, vá se tornando uma criação da cidade, estendendo, aos poucos, sua influência à zona em que a cidade se insere. Uma universidade estrangeira à sua cidade, a ela superposta, é uma ficção alienada e alienante. (2015, pg. 210 a 211)

Na fala de Freire podemos perceber a importância do papel da universidade na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Compreendemos que, o papel da universidade é investir na

formação profissional dos alunos, só assim poderá diminuir a distância entre academia, unidades de ensino e as classes populares.

Todas essas discussões nos levam ao pensar, sentir e agir a EJA como um universo a ser cada vez mais explorado e experimentado, o quanto pode ser um espaço de reflexão de uma educação crítica e dialógica, como afirma Freire.

## Literatura

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. Ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: panorama histórico e formação de professores da EJA**. Disponível em: < <http://tecnologoeeducacao.blogspot.com.br/2013/12/educacao-de-jovens-e-adultos-panorama.html> > Acesso em: 17 de Setembro de 2015.

GOMES, M. A; PEREIRA, M. L. D. **Família em Situação de Vulnerabilidade Social: uma questão de políticas públicas**. . Ciência e Saúde Coletiva, 10(2): 357-363,2005.

LINS, Lucicléa Teixeira, OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista de. (orgs). **Educação Popular e Movimentos Sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber /**. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, 242p.

**Periferias Sem Aulas e Sem direitos. Ausência de Oportunidades. Nova Escola**. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/periferias-aulas-direitos-retratos-exclusao-782835.shtml?page=1> > Acesso em: 17 de Setembro de 2015.

**Periferias Sem Aulas e Sem direitos. Nova Escola**. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/periferias-aulas-direitos-retratos-exclusao-782835.shtml> > Acesso em: 17 de Setembro de 2015.

PUSSETTI, C. & Brazzabeni, M. **Sufrimento Social: idiomas da exclusão e políticas do assistencialismo**. Etnografia. Outubro de 2011. 15(3): 467-478.

SILVA, Jailson de Souza e Silva. (Org.). **O que é favela, afinal?**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, Maria de Lourdes **A Exclusão de Comunidade em Situação de Vulnerabilidade e de Risco Social: o caso da comunidade do S.**. Departamento de Serviço Social da UFPB, Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP.

## A importância da Sala de Espera na promoção do conhecimento em saúde

Camila Cezar  
Ulanna

### Introdução

A porta de entrada do usuário ao serviço de saúde pública encontra-se na Estratégia de Saúde da Família (ESF), a qual é responsável pelo atendimento primário e por encaminhamentos quando necessários. A ESF utiliza-se do acesso e do acolhimento como ferramentas fundamentais ao atendimento, pois são efetivas para a descoberta do estado de saúde do indivíduo, da coletividade, das necessidades e dúvidas que os usuários possam vir a ter.

O acesso e o acolhimento mostram-se como ferramentas primordiais que podem favorecer a reorganização dos serviços e a qualificação da assistência prestada, mas tem-se notado diversos problemas nos serviços básicos de saúde com relação a utilização desses elementos, contudo é de extrema relevância discutir essa temática possibilitando uma inserção da comunidade no seu processo-saúde doença, através de informações sobre saúde discutidas no espaço da “sala de espera” (RAMOS; LIMA, 2003).

A sala de espera é uma atividade que contribui para a promoção da saúde, prevenção de agravos e encaminhamentos para outras atividades em saúde. Essa prática precisa ser estimulada e adotada, pois na mesma ocorre a interação da comunidade com o serviço de saúde e por consequência dos saberes que os dois trazem, tornando-se um momento crítico-reflexivo.

Por meio do projeto “Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas”, inserido no programa “PET/ CONEXÕES DE SABERES” da Universidade Federal da Paraíba, que tem por objetivo promover e sistematizar processos participativos de produção de saberes, protagonizados por estudantes universitários e jovens do ensino médio, oriundos de comunidades populares urbanas, visando criar condições para que possam atuar no espaço acadêmico enquanto mobilizadores/as de melhorias sócio-políticas-educativas-culturais, e nos espaços comunitários das periferias urbanas de João Pessoa, balizados na Pedagogia Social e Educação Popular e concretizados através de atividades de aprendizagem tutorial, tem-se a oportunidade de aproximar-se de comunidades, tendo um contato com a realidade após estudos teóricos referentes a esse contexto. Isto porque nossas vivências dentro dessas áreas, busca desenvolver políticas afirmativas, fazendo com que os membros desses espaços se tornem sujeitos ativos de suas ações, capazes de pensar, interpretar e agir sobre a realidade.

A partir da observação das condições sociais da comunidade, percebeu-se a necessidade de uma maior atuação da comunidade acadêmica, como também de um maior envolvimento da população desses espaços na discussão do seu processo saúde-doença. Verificou-se a importância de compartilhar com as pessoas e grupos das comunidades o conhecimento no âmbito da saúde, através da sala de espera interagindo os saberes científicos e populares.

O objetivo desse artigo é relatar a importância da sala de espera como um espaço socioeducativo, tornando-se um momento crítico reflexivo que possibilita um meio para acolher os usuários, levantando as suas necessidades e contribuindo, desta forma, para a promoção da saúde. No momento da sala de espera é necessário tentar conhecer as necessidades da comunidade; realizar promoção da Saúde, por meio da divulgação de informações em saúde e torná-los protagonistas da sua realidade para aproximar a comunidade da Unidade Básica de Saúde (UBS).

## Metodologia

Este artigo trata-se de uma revisão de literatura referente à produção do conhecimento acerca da importância da sala de espera como espaço para promoção da saúde. Assim, para a construção do referido artigo realizou-se um amplo estudo bibliográfico, a fim de aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre a sala de espera e a promoção da saúde.

Para identificar os estudos publicados na temática proposta, foi utilizada busca online em periódicos na área de saúde, com consulta às bases de dados da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e Scientific Electronic Library Online (Scielo), utilizando-se apenas de textos disponibilizados em português e completo. A busca foi realizada em outubro de 2012 nas duas bases, concomitantemente, utilizando-se os descritores Educação em Saúde, Promoção da Saúde e Enfermagem.

## Breve Histórico

Em 1978, a Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, ocorrida em Alma-Ata, expressou a necessidade de ação urgente dos governos e daqueles que trabalham nos campos da saúde e do desenvolvimento da comunidade mundial, com vista à proteção e promoção da saúde de todos os povos do mundo. A informação em saúde tem sido abordada por diferentes autores (LARA; CONTI, 2003; LEVY et al., 2002; NORA; MANICA; GERMANI, 2009; PEDROSA, 2001) que a compreendem como sendo relações entre sujeitos sociais, que portam diversos saberes, ocorrendo em diferentes espaços.

Em 1986 ocorreu a 8ª Conferência Nacional de Saúde, na qual se discutiu um novo conceito de saúde, pois passava-se a ver o usuário como um ser inserido em um contexto, levando-se em consideração a alimentação, educação, transporte, lazer, moradia e acesso a posse de terra como relevantes para a solução de problemas de saúde, ou seja, passou-se a ter uma visão holística do indivíduo. Diante disso observou-se a necessidade de buscar novas formas de acolhimento, humanizando a assistência e melhorando a qualidade dos serviços de saúde prestados a população, por isso firmou-se como prática de ação em saúde a realização da promoção da saúde (RODRIGUES; DALLANORA, 2009; ROSA; BARTH; GERMANI, 2011).

Com as mudanças ocorridas no cenário da saúde pelas Conferências que foram realizadas surgem novas estratégias tentando criar políticas que atendam o novo panorama da saúde, sendo uma delas, a criação do Sistema Único de Saúde - SUS, com suas políticas norteadoras, como a Estratégia de Saúde da Família - ESF. Deste modo, novos serviços de saúde vão sendo criados para atender as necessidades da população e as necessidades da nova visão de assistência (RODRIGUES; DALLANORA; ROSA; GERMANI, 2009;).

Nesse sentido, Buss (2000) destaca que a saúde passou a ter a dimensão de qualidade de vida e não simplesmente ausência de doenças, o que exige pessoas informadas sobre os cuidados para se ter saúde e com capacidade pessoal para melhorar as condições físicas e psicossociais nos espaços onde vivem, estudam, trabalham e se divertem.

De acordo com Ronzani e Silva (2008), a atenção primária ou básica que encontra-se na ESF, caracteriza-se pelo atendimento de forma preventiva e promocional, visando o indivíduo holisticamente, seu contexto social, psicológico e físico, deixando de lado as percepções de cura e do individualismo, assumindo assim o cuidado integral ao indivíduo. Deste modo, novas metodologias assistenciais devem ser implementadas para atender as necessidades da população. Neste sentido, a sala de espera tem o intuito de garantir um cuidado humanizado, efetivando a aproximação cada vez maior entre a comunidade e os serviços de saúde, tendo como premissa a promoção da saúde.



## A sala de espera como espaço de informação

A sala de espera é um termo polissêmico, pois nem sempre a atividade é desempenhada numa sala e muitas vezes não existe um local apropriado para tal fim com os recursos didáticos necessários, por isso muitas vezes são feitas nos corredores onde as pessoas esperam pelo atendimento. Observa-se que o local da realização da sala de espera não é um espaço voltado para os profissionais de saúde, como um consultório ou uma enfermaria, mas um espaço público, onde os usuários transitam e aguardam atendimento (TEIXEIRA; VELOSO, 2006).

A maioria das dificuldades para a realização da sala de espera está relacionada com o pequeno espaço físico, com ruídos, com mobilização dos usuários e de pessoas que não desejam participar, com as filas que se formam nos corredores, mas mesmo assim percebe-se que as vantagens que a mesma trás superar suas desvantagens. Suas vantagens são várias, mas as principais são a promoção da saúde e o protagonismo dos indivíduos como um sujeito histórico social. (TEIXEIRA; VELOSO, 2006; GOMES; ALBUQUERQUE; MOURA; SILVA, 2006).

Entende-se que a realização da “sala de espera”, ameniza o desgaste físico e emocional ao qual o indivíduo passa ao aguardar o atendimento e torna-se uma forma produtiva de ocupar um tempo ocioso nos serviços de saúde (VERÍSSIMO; VALLE, 2006). Neste momento são desenvolvidos trabalhos educativos acerca de temas diversos sobre saúde, levando assim a informações e tirando dúvidas, realizando em outras palavras a promoção e prevenção em saúde. Contudo, sabe-se que o entendimento dessa informação pode ser afetada por alguns fatores, como as condições ambientais, a clareza e decodificação da mensagem recebida, a interação emissor-receptor e o respeito ao código cultural (LEVY et al., 2002).

É por meio da realização dessa atividade que os profissionais da área da saúde tem a oportunidade de estar desenvolvendo atividades que extrapolam o cuidado, como a educação em saúde, auxiliando na prevenção de doenças e na promoção da saúde; proporcionando também uma melhora na qualidade do atendimento, garantindo maior acolhimento aos usuários, e melhorando a inter-relação usuário/sistema/trabalhador de saúde, além de constituir-se em uma forma de humanizar muitas vezes os burocratizados serviços prestados (RODRIGUES; DALLANORA; ROSA; GERMANI, 2009).

O profissional responsável pela realização da sala de espera precisa ter um pensamento crítico e reflexivo e ser bastante observador, para que veja através das expressões faciais dos usuários algo que não esteja sendo entendido e para que proponha ações transformadoras que faça com que as pessoas participantes percebam que podem ter autonomia e emancipação enquanto sujeito histórico e social, é nesse momento que ocorre o protagonismo do indivíduo como um ser capaz de transformar sua realidade (NORA; MANICA; GERMANI, 2009).

No momento da atividade terão os entraves entre o saber popular e o saber científico e esses momentos são cruciais, pois ocorre a superação de crenças, de mitos e de tabus sobre assuntos relacionados à **saúde em um processo educativo que aborda os elementos culturais das pessoas, seus conceitos e atitudes em relação ao comportamento em saúde** (RODRIGUES; DALLANORA; ROSA; GERMANI, 2009; ROSA; BARTH; GERMANI, 2011). Por isso este momento torna-se um espaço dinâmico por estabelecer vínculos com a população e na qual ocorrem diversos fenômenos psíquicos, culturais, singulares e coletivos (TEIXEIRA; VELOSO, 2006).

Essa atividade é baseada em um diálogo bidirecional, pois o processo educativo é baseado nas discussões entre o profissional de saúde e a comunidade, gerando um momento de reflexão e problematização da realidade, acontecendo concomitantemente a valorização do saber popular, com o estímulo e respeito à autonomia do indivíduo no cuidado de sua própria saúde e o incentivo à sua participação ativa no controle social do sistema de saúde do qual é usuário (ALVES, 2005).

Portanto a sala de espera é um espaço que detecta os problemas de saúde de uma comunidade e realiza promoção da saúde, sempre levando em conta o saber popular, tendo uma visão holística do indivíduo e tentando torná-lo sujeito ativo de sua realidade.

## Considerações Finais

Diante do que foi exposto pode-se concluir que a sala de espera é um espaço de promoção da saúde que tenta tornar os usuários responsáveis pela sua própria qualidade de vida pela reflexão-ação baseada tanto nos saberes tecnocientíficos quanto nos saberes populares. Por isso é de extrema importância a implantação e realização da sala de espera como um instrumento de facilitação de detecção das necessidades de saúde, do acesso do usuário ao serviço e de conhecimento sobre a realidade da comunidade.

## Literatura

ALVES, V. S. **Um modelo de educação em saúde para o programa de saúde da família: pela integralidade e reorientação do modelo assistencial.** Interface, v. 9, n. 16, p. 39-52, fev., 2005.

BUSS, P. M. **Promoção da saúde e saúde pública.** Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP, 2000. 175p.

GOMES, A.M.A.; ALBUQUERQUE, C.M.; MOURA, E.R.F. et al. **Sala de espera como ambiente para dar informações em saúde.** Cad. Saúde Coletiva, 2006.

LARA, M. G. L.; CONTI, V. L. **Disseminação da informação e usuários.** São Paulo em Perspectiva, v. 17, n. 3, p. 3 - 4, jul./dez, 2003.

LEVY, S. N.; SILVA, J. J. C.; CARDOSO, I. F. R. et al. **Educação em Saúde: histórico, conceitos e propostas.** Brasília: Ministério da Saúde; 1997.

MACIEL, M. E. D. **Educação em saúde: conceitos e propósitos.** Revista Cogitare Enfermagem, Paraná, v. 14, n. 4, p. 773-776, out/dez., 2009.

NORA, C. R. D.; MANICA, F.; GERMANI, A. R. M. **Sala de espera uma ferramenta para efetivar a educação em saúde.** Revista Saúde e Pesquisa, v. 2, n. 3, p. 397-402, set./dez., 2009.

PEDROSA, I. **Avaliação das práticas educativas em saúde.** In: VASCONCELOS, E. M. A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde. 1. ed. São Paulo: Hucitec, p. 261 – 281, 2001.

RAMOS, D. D.; LIMA, M. A. D. S. **Acesso e acolhimento aos usuários em uma unidade de saúde** de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Cad. Saúde Pública, v. 19, n. 1, p. 27-34, 2003.

RAMOS, D. D.; LIMA, M. A. D. S. **Acesso e acolhimento aos usuários em uma unidade de saúde** de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, Fev., 2003.

RODRIGUES, A. D.; DALLANORA, C. R.; ROSA, J.; GERMANI, A. R. M. **Sala de Espera: um ambiente para efetivar a educação em saúde.** Vivências: Revista Eletrônica e Extensão da URI, v. 5, p. 101-106, mai., 2009.

RONZANI, T. M.; SILVA, C. M. **O Programa Saúde da Família segundo profissionais de saúde, gestores e usuários.** **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 1, p. 23-34, 2008.

ROSA, J.; BARTH, P. O.; GERMANI, A. R. M. **A sala de espera no agir em saúde: espaço de educação e promoção a saúde.** PERSPECTIVA, Erechim., v. 35, n. 129, p. 121-130, mar., 2011.

SOUZA, A. C, et. al. **A educação em saúde com grupos na comunidade: uma estratégia facilitadora da promoção da saúde.** Revista Gaúcha de Enfermagem. Porto Alegre, v. 26, n.2, p.147-53, 2005.

TEIXEIRA, E. R.; VELOSO, R. C. **O grupo em sala de espera: território de práticas e representações em saúde.** Texto & Contexto Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), Brasil, v. 15, n 2, p. 320-325, abr./jun., 2006.

VERISSIMO, D. S; VALLE, E.R.M. **A experiência vivida por pessoas com tumor cerebral e por seus familiares.** Psicologia Argumenta/pontifica Universidade do Paraná. Curitiba: Champagana – v. 24. n. 45, Junho de 2006.

## A mediação como instrumento na resolução de conflitos

Juliana Pereira Lima<sup>1</sup>

### Resumo

O acesso à justiça, além de ser um direito do cidadão faz-se necessário para um país verdadeiramente democrático. Porém, o judiciário vem passando por inúmeros problemas nos âmbitos estruturais e administrativos; dessa forma, vista como uma forma possível de amenizar tais deficiências do sistema jurídico brasileiro as soluções alternativas na resolução de conflitos estão sendo largamente utilizadas, a exemplo da mediação. Esta pode ser definida como um meio autônomo de decisão, na medida em que são as partes diretamente envolvidas solucionam suas desavenças tendo em vista o melhor caminho para ambas. O instrumento utilizado para facilitar esse entendimento é simples, porém de imprescindível importância nesse procedimento resolutivo: o diálogo. Na mediação as partes do litígio assumem uma posição de protagonismo buscando-se, autonomamente, encontrar a gênese do problema e a partir daí facilitar o diálogo, objetivando a comum satisfação de interesses. A mediação de conflitos tem se tornado uma prática cada vez mais utilizada, isso se deve à sua simplicidade, celeridade e principalmente à maior preocupação com o bem-estar, não somente físico, mas também psicológico das partes envolvidas. É desta maneira que os direitos, sem burocracia, alcançam com maior eficácia os cidadãos brasileiros.

**Palavras – chave:** Mediação. Acesso à justiça. Diálogo

### Introdução

O Brasil encontra-se no rol dos países em desenvolvimento e carrega consigo problemas de cunho estruturais, socioeconômicos, dentre demais. Engrossando as fileiras das problemáticas enfrentadas em nosso país, temos um dos pilares da tripartição governamental: o judiciário.

O acesso ao judiciário não compreende somente a garantia da existência do devido processo legal a quem o busque, mas assegura a defesa de todo e qualquer direito pleiteado pelo cidadão, independentemente de razões sociais, políticas ou financeiras. Assim tem-se por objetivo produzir efeitos de caráter *inter partes*, tendo como norte a justiça social.

A respeito do tema aduz Cappelletti e Garth (2002, p. 13)

O acesso à justiça pode, portanto, ser encarado como o requisito fundamental - o mais básico dos direitos humanos - de um sistema jurídico moderno e igualitário que pretende garantir, e não apenas proclamar os direitos de todos.

O acesso aos órgãos judiciais é assegurado pela Constituição Federal de 1988 em seu art. 5º XXXV: “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”. Apesar de ser garantido pela inteligência da nossa Lei Maior, e considerado um Direito Fundamental de Segunda Geração, o seu alcance por parte da população de carente ainda é vislumbrado como alvo inatingível por conta das dificuldades ao seu acesso.

Acerca da mesma matéria, ensina Mauro Capelletti

O ‘acesso’ não é apenas um direito social fundamental, crescentemente reconhecido; ele é, também, necessariamente, o ponto central da moderna processualística. Seu estudo pressupõe um alargamento e aprofundamento dos objetivos e métodos da moderna ciência jurídica.

---

<sup>1</sup> Graduanda no Curso de Bacharelado em Direito – UFPB, Bolsista do PET/CONEXÕES DE SABERES - Protagonismo Juvenil nas Periferias Urbanas.

Tais obstáculos são, em sua maioria, de cunho financeiro, ideológicos e sociais. Os entraves ao alcance jurisdicional são inúmeros, dentre eles pode-se citar:

- A necessidade de um advogado para que este decodifique as leis e os complexos procedimentos que envolvem as ações judiciais. Em contra partida a essa necessidade temos a escassez de defensores públicos nos tribunais de todo o país, deixando assim a população sem opções viáveis ao buscar a garantia de seus direitos.
- A morosidade processual é um desafio àqueles que pleiteiam seus direitos. Os tribunais contam com uma demanda de trabalho que superam a sua capacidade de racionalização num tempo viável. Dessa forma, as ações tornam-se demoradas chegando, em alguns casos, a perdurar por vários anos.
- O formalismo no âmbito jurisdicional aliado à complexa liturgia processual torna o judiciário distante da realidade dos seus principais destinatários – aqueles que vêm seus direitos mais fundamentais sendo diariamente negligenciados.
- Apesar do devido processo legal assegurar os direitos e garantias individuais do cidadão, seus atos custos ainda são uma barreira ao seu alcance.

A Constituição é clara quando disciplina em seu art. 5º LXXIV “o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência”, porém, muitas vezes, este benefício é negado, impossibilitando assim o acesso ao judiciário.

Estas, supracitadas, são apenas algumas das questões que tornam-se obstáculos na busca pela justiça. A esse respeito disciplina José de Albuquerque Rocha

O direito de acesso à justiça deve ser encarado como instrumento de política social. Não basta estudá-lo como faculdade abstrata de acesso à justiça, mas deve ser tratado de uma maneira mais ampla, como qualquer tema jurídico, compreendendo não só o estudo das normas que o consagram, mas também as possibilidades concretas de sua efetivação, o que levanta a questão de identificar os obstáculos que impedem o exercício do direito.

O livre acesso ao judiciário legitima a forma mais pura de democracia substancial. Esta caracteriza-se por não poder ser alcançada sem a intervenção direta do Estado. Assim, traria este consigo a função de viabilizar a efetivação de tais princípios constitucionais.

Como já discutido, o judiciário brasileiro enfrenta sérios problemas, e é na tentativa de sanar parte destes que formas alternativas de resolução de conflitos têm sido implantadas em todo o país. O poder judiciário tem caminhado ao encontro de tais práticas, vendo estas como uma boa opção no que se refere à resolução de pequenas lides, objetivando desafogar o sucateado sistema jurídico nacional.

São três, as principais formas alternativas de pacificação de conflitos: mediação, conciliação e arbitragem. A respeito das formas alternativas de resolução de conflitos, preceitua Almeida, (2007 p. 24)

Em uma terceira dimensão, esse novo enfoque sobre o acesso à justiça (terceira onda renovatória do acesso à justiça) propõe um amplo e moderno programa e reformas do sistema processual, que se viabilizaria por intermédio: a) da criação de meios alternativos de solução de conflitos (substitutivos jurisdicionais, equivalentes jurisdicionais), tais como alguns já implantados no Brasil (arbitragem, a tomada pelos órgãos públicos legítimos às ações coletivas do compromisso de ajustamento de condutas às exigências legais etc.); b) da implantação de tutelas jurisdicionais diferenciadas (podemos citar, no Brasil, a antecipação dos efeitos da tutela jurisdicional pretendida; os juizados especiais; o procedimento monitorio, etc); c) de reformas pontuais no sistema processual, a fim de torná-lo mais ágil, eficiente e justo.

No presente artigo, tomaremos para estudo o papel da mediação de conflitos na sociedade e como o diálogo é utilizado como instrumento de acesso à justiça.

### O papel do diálogo na mediação de conflitos

Mediação é um modo alternativo de resolução de conflitos em que um terceiro imparcial facilita o diálogo entre as partes litigantes, afim de que estas cheguem a um acordo. Porém, este não é obrigatório e só ocorrerá se as partes desejarem. Tânia Almeida (2001 p. 46) define mediação como:

A mediação é um processo orientado a conferir às pessoas nele envolvidas a autoria de suas próprias decisões, convidando-as à reflexão e ampliando alternativas. É um processo não adversarial dirigido à desconstrução dos impasses que imobilizam a negociação, transformando um contexto de confronto em contexto colaborativo. É um processo confidencial e voluntário no qual um terceiro imparcial facilita a negociação entre duas ou mais partes onde um acordo mutuamente aceitável pode ser um dos desfechos possíveis.

A mediação no Brasil caracteriza-se pela soberania da vontade das partes, ou seja, estas são dotadas de independência para tomar suas decisões sem nenhuma interferência direta. Apesar da presença do mediador durante o processo de entendimento, este não se envolve diretamente, não julga, não privilegia nem desmerece qualquer das partes. O terceiro permanece imparcial e seu papel primordial é proporcionar um ambiente propício a um possível acordo.

Para exercer a função de mediador não se faz imprescindível uma formação específica, ao contrário, qualquer pessoa pode exercer tal função, devendo apenas obedecer alguns princípios basilares da mediação, são esses:

- A confidencialidade é um princípio basilar na mediação; a sua obediência traz confiança aos litigantes, tendo as partes a certeza de que, o que ali fora discutido não será reportado para outros locais, ficando somente no âmbito da mediação. Assim lhes é proporcionado o crédito a se expressarem com liberdade, chegando assim aos seus reais motivos da controvérsia.
- A imparcialidade é imprescindível para o sucesso da mediação. O mediador não pode intervir de forma direta na discussão entre as partes, reservando apenas a facilitar o diálogo entre as partes.
- A autonomia é um dos princípios basilares da mediação.

Ao iniciarem o processo de mediação as partes devem ter consigo o sentimento de cooperação, objetivando assim chegar ao melhor acordo para as partes. Dessa forma, a mediação configura-se como um procedimento alternativo de resolução voluntário e que demanda cooperação dos litigantes. Isto posto, com a mediação as partes têm acesso a um serviço mais célere e menos oneroso de resolução de conflitos.

A respeito do papel do mediador, Muniz (2004, p. 66) instrui que

O terceiro não diz de forma autoritária o certo e o errado, mas mostra caminhos através da persuasão que estão em acordo com a vontade das partes e que serão benéficos para essas partes e para comunidade. Influencia, mesmo que não fale, pois, sua simples presença fará com que as pessoas moderem mais o que falam e controlem mais o seu comportamento.

A mediação de conflitos pode ser apontada como um dos métodos de pacificação de lides mais usuais, tendo em vista sua metodologia simples e eficiente, que utiliza a facilitação do diálogo entre as partes como principal instrumento na resolução de conflitos. A respeito da eficiência da mediação, João Roberto da Silva (2004, p. 13) preceitua:

A mediação é uma técnica privada de solução de conflitos que vem demonstrando no mundo, sua grande eficiência nos conflitos interpessoais, pois, com elas são as próprias partes que acham as soluções. O mediador somente as ajuda a procurá-las, introduzindo, com suas técnicas, os critérios e os raciocínios que lhes permitirão um entendimento melhor.

A eficiência da mediação tem como fator corroborante a busca pela real motivação do conflito. Muitas vezes, em processos judiciais “convencionais”, há superficialidade na busca pela verdade e conseqüente resolução parcial da lide. Nas fases do processo, que são quase sempre exageradamente formais e metódicas, o diálogo não é explorado em todas as suas possibilidades como instrumento de busca pela verdade, não cedendo espaço assim para o aprofundamento na real causa dos conflitos. Estes, por sua vez, muitas vezes são causados por motivos que não são expostos ao juiz, proferindo este, na maioria das vezes, sentenças que não condizem com a realidade das partes.

De acordo com o exposto, podemos verificar o papel imprescindível do diálogo na mediação. Nas audiências e julgamentos em que os “juizadores” se situam numa posição verticalizada em relação às partes, não tendo assim, os litigantes, a possibilidade de expressarem seus sentimentos e opiniões. Ao contrário dessa realidade temos a mediação, onde não há protocolos burocráticos e o único instrumento utilizado para pacificar é o diálogo. Assim um princípio básico da mediação é que as partes participem ativamente da resolução do litígio, assumindo o papel de protagonismo na decisão.

Apesar de essencialmente simples este mecanismo tem grande eficácia. As partes podem discutir seus problemas livremente buscando a real causa daquela desavença; esta, muitas vezes, se esconde em questões familiares ou desentendimentos entre amigos. A mediação ainda contribuiu, de forma bastante relevante, na missão da humanização do judiciário, desafio enfrentado pelos tribunais.

A respeito das lides que nascem em núcleos familiares e entre amigos, Wagner & Hollenbeck (2002, p. 63) doutrina

São resolvidos de forma a permitir discussão, ajudando a estabilizar e integrar as relações interpessoais; permitem a expressão de reivindicações, ajudando a reajustar recursos valorizados; ajudam a manter o nível de motivação necessário para a busca de inovações e mudanças; ajudam a identificar a estrutura de poder e as interdependências da organização; auxiliam na delimitação das fronteiras entre indivíduos e grupos, fornecendo senso de identidade.

São diversas as matérias que podem obter resolução através da mediação, entre elas tem-se:

- **Ambiental:** facilita o diálogo entre comunidades de forma generalizada e questões ambientais em que estas estejam envolvidas;
- **Civil:** promove o diálogo em divórcios consensuais e partilha de bens; acidentes de trânsito; sucessão; perdas e danos; questões de consumo, dentre outras;
- **Escolar:** viabiliza o diálogo entre os alunos, e também entre os pais destes;
- **Penal:** auxilia na resolução de conflitos de ofensa, injúria, além de mediação entre vítima e agressor.

A mediação é uma prática extrajudicial de extrema importância principalmente nas comunidades carentes. Nestas os representantes comunitários podem exercer a função de mediadores, facilitando assim a vida daqueles que necessitam do judiciário, porém não tem fácil acesso a este ou não obtêm uma resposta satisfatória quando o procuram.

### Considerações Finais

O acesso à justiça é necessidade de um país que objetiva um desenvolvimento sadio e democrático. Garantir aos cidadãos seus direitos mais fundamentais constitui o alicerce de uma sociedade progressista; porém se esta base é frágil as expectativas para seu prolongamento tornam-se menos promissoras. Dessa forma, o acesso ao judiciário torna-se imprescindível no exercício da cidadania.

Corroborando de forma bastante significativa para o acesso à justiça temos a mediação de conflitos. Assim como as demais formas alternativas de resoluções de lides, a mediação é de grande valia, principalmente, quando aplicada em comunidades carentes. Tem-se assim, a mediação de conflitos como uma importante ferramenta de inclusão social.

Infelizmente o acesso à justiça no Brasil ainda pode ser considerado um “artigo de luxo”; porém esse cenário vem gradativamente sendo modificado através dos métodos alternativos resolução das lides.

### Literatura

ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Codificação do direito processual coletivo brasileiro**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BITTAR, Eduardo C.B. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos: Estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. São Paulo. Manole, 2004.

BREITMAN, Stella; PORTO, Alice C. **Mediação familiar: uma intervenção em busca da paz**. Porto Alegre: Criação Humana, 2001.

CAPPELLETTI, Mauro e GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Editora Fabris, 1988.

MORAES, Alexandre de. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 17ªed. São Paulo. Atlas, 2001.

MUNIZ, Deborah Lídia Lobo. **A mediação como facilitadora do acesso à justiça e ao exercício da cidadania**. Londrina: Revista Jurídica da Unifil, Ano I, n. 1, 2004.

PAULA, Arquilau de. O acesso à justiça. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n. 60, 1 nov. 2002 . Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/3401>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

RODRIGUES, Horacio Wanderlei. **Acesso à Justiça no Direito Processual Brasileiro**. São Paulo: Acadêmica, 1994.

SERPA, Maria de Nazareth. **Teoria e prática da mediação de conflitos**. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 1999.

SILVA, José Roberto da. **A mediação e o processo de mediação**. São Paulo: Paulistanajur, 2004.

WAGNER, John A e HOLLENBECK, John R. **Comportamento organizacional – criando vantagem competitiva**. 3ª Edição, São Paulo, Saraiva, 2002.



## **Cultura e saberes populares da capoeira no programa mais educação: desafios e perspectivas na experiência de um educador popular**

Antônio Guedes da Silva Junior<sup>1</sup>  
Alexandre Magno Tavares da Silva<sup>2</sup>

### **Resumo**

A capoeira é uma manifestação da cultura negra Afro-Brasileira que se apresenta como um trabalho corporal vivenciado também como forma de dança, arte e luta de resistência, parte integrante nas raízes culturais de nossos antepassados negros. Esse instrumento importantíssimo ao desenvolvimento físico-intelectual dos praticantes atende a demanda de todas as etapas da vida humana, como crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, como também portadores de necessidades especiais. Uma prática essencialmente vital para o crescimento social-político-cultural e educativo dos/as envolvidos/as. O Grupo Capoeira Brasil atua desde 1995 na cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba; desenvolve atividades em vários setores da sociedade, como por exemplo, nas escolas, praças, centros comunitários, centros da juventude, academias, centro de referências de cidadania, ONGs, etc. O trabalho consiste em ações sócio-educacionais-culturais que vem sendo implantadas e desenvolvidas pelo grupo, ao longo de sua trajetória. Enquanto Educador Popular e responsável pelo grupo, destacamos o papel sócio-educativo que o grupo representa para as crianças, adolescentes, jovens e adultos envolvidos no processo: “temos a responsabilidade de servir a sociedade como um instrumento que complemente o processo psicossocial da clientela atendida, bem como incentivar a prática da formação cultural de seus praticantes”; nesse sentido, o objetivo principal do trabalho com a capoeira enquanto experiência educativa é possibilitar o crescimento integral do indivíduo, através de um processo interdisciplinar de educação e cultura. Desejamos com este trabalho compartilhar a nossa experiência de trabalhar a capoeira enquanto ação educativa nos espaços populares e no Programa Mais Educação.

**Palavras-chave:** Capoeira. Mais Educação. Educação Social.

### **Capoeira para que, capoeira para quem**

A Capoeira, arte, luta e esporte nasce no Brasil, através da resistência negra a opressão imposta pelos brancos durante o período da escravidão. Supostamente teria surgido por volta do século XVI, quando ocorreram as primeiras fugas de escravos, mas somente a partir do século XIX é que teriam surgido os primeiros documentos históricos de comprovação, dessa prática. Na Paraíba, especificamente na cidade de João Pessoa, os registros confirmam que Adalberto Conceição da Silva - Mestre Zumbi Bahia, foi quem iniciou a capoeira na cidade. De acordo com pesquisas esse Mestre, foi quem de fato oficializou a capoeira em João Pessoa, no ano 1978, através de uma parceria do Mestre Zumbi Bahia e o curso de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba.

Atualmente existem vários praticantes dessa arte por todo Estado, porém o Grupo Capoeira Brasil destaca-se por sua atuação contínua (as mais de 15 anos), nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Lucena, Queimadas, Santa Cruz do Capibaribe, Pocinhos, Nova Palmeira, Juazeirinho e Campinote. O Grupo desenvolve um estilo que tem como base a capoeira regional criada pelo Mestre Bimba<sup>3</sup>, usando

---

1 Capoeirista - Contra Mestre Ligeirinho do Grupo Capoeira Brasil/JP – Diretor do Centro Cultural Ginga Nação. Atua com a Capoeira junto a crianças, adolescentes, jovens e adultos em comunicadas de periferias, academias, programas sociais como Consultório na Rua.

2 Aluno de capoeira do Instrutor Fabrizio (Conga). Participante do Grupo Capoeira Brasil – Docente da Universidade Federal da Paraíba – Tutor do Programa PET/CONEXÕES DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas.

3 Manoel dos Reis Machado, também conhecido como Mestre Bimba (Salvador, 23 de Novembro de 1900 - Goiânia, 05 de Fevereiro de 1974), foi criador da Luta Regional Baiana, mais tarde chamada de capoeira re-

todos os elementos desenvolvidos por ele, mais a evolução dos movimentos da capoeira ao longo dos anos.

O Grupo Capoeira Brasil é um grupo nacional, atuante em quase todo território brasileiro e que também se encontra em atuação em outros países como Austrália, Bélgica, Estados Unidos, Nova Zelândia, Nova Caledônia, Hong Kong, Hungria, Japão, Espanha, França, México, Alemanha, Holanda, entre outros. Sua fundação data 14 de janeiro de 1989, na cidade de Niterói - RJ. Seus fundadores foram os MESTRES BONECO, PAULÃO e PAULINHO SABIÁ, tendo como principal objetivo manter viva toda a expressão da capoeira como arte, cultura e esporte. Na cidade de João Pessoa o grupo está sob a nossa responsabilidade já há 12 anos no desenvolvimento de ações sócio-educativo e culturais de valorização e vivência educativada capoeira regional, através dos ensinamentos do Mestre Kim, do grupo Capoeira Brasil na cidade de Fortaleza.

Enquanto Educador Popular de Capoeira temos desenvolvido há 12 anos estudos e práticas no sentido de vivenciar uma metodologia específica, para trabalhar os ensinamentos da capoeira com crianças, adolescentes, jovens e adultos de bairros e periferias da capital João Pessoa. Dentro deste grupo, gostaríamos de destacar o trabalho de capoeira junto a crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, destacamos o olhar sobre estes atores e da necessidade que devemos ter de assumi-los e entende-los enquanto sujeitos sociais, protagonistas em seu espaço social. Para tanto tomamos a contribuição de SILVA.

Embora se perceba a importância das crianças, dos adolescentes e dos jovens em seu papel ativo dentro da sociedade, estes ainda não foram reconhecidos plenamente enquanto sujeitos históricos e sociais, continuando sendo excluídos das formas ativas de participação social e política. Uma das causas para esta postura decorre da imagem construída sobre a infância e a juventude ao longo da história, que muitas vezes está enraizada em um olhar preconceituoso por parte do mundo adulto. Por outro lado há também a falta de conhecimento em torno da produção de saberes e competências dessas crianças e adolescentes jovens que nas suas experiências de vida no cotidiano social, no mundo da escola, da comunidade, da família, do trabalho, etc. (Cf. SILVA 2001, p.12-13).

O trabalho junto Cultura e Educação Popular, tem se tornado uma experiência de grande importância no estímulo ao protagonismo infanto-juvenil. Participando de forma ativa das manifestações culturais, as crianças produzem saberes que vão colaborando no sentido de se tornarem ativas dentro da própria sociedade. Dentro desta reflexão é importante destacar alguns autores que chamam a atenção para este fato. Por exemplo, temos o professor Carlos Rodrigues Brandão que em seu livro *Lutar com a Palavra*<sup>4</sup> fala com um camponês (Antônio Cícero de Souza (sobre o jeito das crianças aprenderem a ser folião na Folia de Reis)).<sup>5</sup>

---

gional. Ao perceber que a capoeira estava perdendo seu valor cultural e enfraquecendo enquanto luta, Mestre Bimba misturou elementos da Capoeira Tradicional com o batuque (luta do Nordeste Brasileiro extinta com o passar do tempo) criando assim um novo estilo de luta com praticidade na vida, com movimentos mais rápidos e acompanhada de música. Assim conquistou todas as classes da sociedade. Foi um exímio lutador e acima de tudo um grande educador, foi o responsável por tirar a capoeira da marginalidade. Praticantes dessa arte se denominam “capoeira”, pois, para eles, a capoeira é um estilo de vida - ser, pensar, agir como um capoeira.

4 BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Lutar com a Palavra: escritos sobre o trabalho do educador*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

5 Folia de Reis é um festejo de origem portuguesa ligado às comemorações do culto católico do Natal, trazido para o Brasil ainda nos primórdios da formação da identidade cultural brasileira, e que ainda hoje mantém-se vivo nas manifestações folclóricas de muitas regiões do país.

Quem aprende é de pequeno, De criança? (...) Vai, um tem vocação, tem um pai que é mestre de Folia (...) Então o menino chega, tem sete anos, tem oito. Pede: “pai, eu posso ir na Folia?”. O pai fala: bem, se você quer ir, quer ajudar, então pode”. (...)... “se você tem inclinação vai”. O menino vai, acompanha. Vai outro ano, outro ano. Daqui há pouco tá sabendo. Ouvindo, ouvindo, ouvindo. Vai ouvindo, vendo, presta a atenção aqui, ali. Vai aprendendo. Um dia apanha uma viola. O pai ensina, às vezes não. (...) com o tempo o menino vai sabendo. (BRANDÃO, 1982-162)

Esta importância do aprendizado dentro da cultura também é percebido em algumas comunidades indígenas. Podemos ver um exemplo no livro escrito por Aracy Lopes da Silva, Ana Vera Lopes da Silva Macedo e Angela Nunes<sup>6</sup>. Neste livro há um capítulo que fala sobre a Experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin<sup>7</sup>. As autoras chamam a atenção para o fato de que

As crianças e adolescentes “são excluídas de pouquíssimos acontecimentos que importam no cotidiano e nos rituais dessa sociedade. Seu cuidado toma a maior parte do tempo dos adultos; sua saúde, andanças e novos aprendizados são parte importante das conversas cotidianas, especialmente das mulheres (...) O menino começa desde cedo, a se soltar mais pela aldeã, a se afastar da casa materna; formam grupo de mesma idade (...) Os pais têm orgulho de seus filhos quando eles se mostram voluntariosos ou “brabos”, ou na língua nativa okrê. É okrê uma criança que responde, emite opiniões, e reage quando provocada. É comum que pais e avós a provoquem, divertindo-se e orgulhando-se com sua reação. Pais e avós são sempre muito atentos à natureza própria das crianças, que não e tenta mudar. (COHN, 2002 -122-124)

A partir desses destaques gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que as crianças, adolescentes e jovens estão vivenciando papel protagonista dentro de diversos espaços culturais, camponês e indígena.

Quanto à tradição cultura africana destacamos o papel educativo da Capoeira<sup>8</sup> junto a crianças, adolescentes, jovens e adultos.

### A capoeira enquanto campo de experiências educativas

Nos últimos anos a Capoeira vem se tornando um importante espaço de experiências educativas junto a crianças, adolescentes, jovens e adultos. Isto porque muitos profissionais da educação começam a se preocupar com a dimensão da contribuição desta arte para a educação escolar, educação popular e especialmente para a pedagogia e áreas afins.

Estudos recentes trazem, em seus preceitos, a discussão em torno da aplicação de atividades culturais aliadas às propostas de jogos favorecendo uma intervenção no processo ensino-aprendizagem como uma nova metodologia de ensino pautada, inclusive, na retroalimentação de uma ação reflexiva. (BELTRÃO: 2007)

---

6 Cohn, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. (Orgs.) Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

7 São um subgrupokayapó, e que vivem no sudoeste do Pará, às margens do rio Bacajá, afluente do Xingú.

8 A capoeira possui três estilos que se diferenciam nos movimentos e no ritmo musical de acompanhamento. O estilo mais antigo, criado na época da escravidão, é a capoeira **angola**. As principais características deste estilo são: ritmo musical lento, golpes jogados mais baixos (próximos ao solo) e muita malícia. O estilo **regional** caracteriza-se pela mistura da malícia da capoeira angola com o jogo rápido de movimentos, ao som do berimbau. Os golpes são rápidos e secos, sendo que as acrobacias não são utilizadas. Já o terceiro tipo de capoeira é o contemporâneo, que une um pouco dos dois primeiros estilos. Este último estilo de capoeira é o mais praticado na atualidade.

Muitos pedagogos, sociólogos, antropólogos e pesquisadores na área de educação, são quase unânimes em afirmar que a educação crítica de um povo não pode se desvencilhar do contexto sócio-cultural deste, nem tampouco, de sua realidade presente,<sup>9</sup> por isso não podemos negar o papel desempenhado pela capoeira no plano educativo.

A capoeira envolve a interpretação de sentidos não só das ações humanas, mas de viabilizar que os praticantes se aproximem da compreensão acerca dos instrumentos legais de reconhecimento cultural. Vejamos o destaque feito pela Mônica Beltrão em seu livro *A Capoeira dos Leões do Norte: a herança de Pernambuco*.

Durante as atividades lúdicas, os educadores podem perceber traços de personalidade do educando, de seu comportamento individual e em grupo, assim como o ritmo de seu desenvolvimento. O ato de aprender, no universo da capoeira, oportuniza as vivências da essência lúdica de crianças, adolescentes, jovens e adultos, possibilitando aumento da auto-estima, o autoconhecimento de suas responsabilidades e valores, a troca de informações e experiências corporais e culturais por meio das atividades de socialização (...) ainda é oportunizado o enriquecimento de suas próprias capacidades, mediante estímulo à iniciativa, à melhoria nos processos de comunicação e principalmente a optar por ações que incentivem a criatividade.<sup>10</sup>

Tem sido possível experimentar esta vivência com crianças, adolescentes, jovens e adultos que participam dos grupos que acompanhamos na cidade de João Pessoa, tanto em nossa atuação em escolas públicas através do Programa Mais Educação, como também nos Centros de Juventude, Associação de Moradores, etc.

Enquanto ferramenta pedagógica a capoeira repercute também na educação escolar, cuja prática tende a ser compromissada com o processo de transformação social discutindo a questão da identidade cultural, do resgate da cultura e da importância do negro na formação do povo brasileiro. Esses elementos, pensamos ser de fundamental importância a incorporar a cultura escolar, principalmente em se tratando de culturas oprimidas ou dominadas.

A capoeira em si, nos seus trejeitos e expressões próprias, carrega uma dimensão na compreensão do real das culturas presentes na práxis da capoeiragem – o canto, o jogo, a história, as brincadeiras, os instrumentos, a indumentária, a prática, os golpes, as curiosidades... É um conjunto de possibilidades em que há sempre uma nova descoberta ou uma exploração do que já tem como impresso. Na prática capoeirística, a aula, o treino, os diálogos e a roda constituem um mundo a conhecer, a refletir, a questionar e, sobretudo, a sentir-se como extensão de uma cultura que foi tão reprimida e até mesmo negada. (BELTRÃO, 2007)

Nossa formação no campo da capoeira teve seu início bem cedo, aos 7 anos de idade, observando das rodas de capoeira no bairro e ensaiando os primeiros passos a convite dos antigos mestres. Ela contribuiu significativamente em nossa formação pessoal, cultural, política e educativa. Hoje vivemos com e para a Capoeira. Nesse sentido temos procurado compartilhar com outros companheiros e companheiras educadores e educadoras da capoeira, professores e professora das escolas públicas em que atuamos em oficinas, a importância de aprofundar os processos educativos que navegam na capoeira. Temos tido a oportunidade de partilhar idéias e reflexões no espaço escolar com professores e

---

9 Podemos até ampliar a nossa discussão trazendo para os processos emancipatórios na América Latina, para isso temos a grande contribuição do professor Danilo Streck. STRECK, Danilo. (Org.) Fontes da Pedagogia Latino-Americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

10BELTRÃO, Mônica, *A Capoeiragem no Recife antigo – os valentes de outrora*. Recife: Nossa Livraria Editora, 2007

professoras das escolas públicas onde atuamos enquanto oficinairo de capoeira.

A participação da cultura popular nos conteúdos curriculares está tomando dimensões cada vez mais abrangentes. Certamente, urge a necessidade de se abrir uma brecha nos currículos para àqueles que fazem a cultura do homem real, o homem popular, o que vive o dia-a-dia dos conflitos sociais, àquele que vem resistindo de geração a geração aos desmandos dos “grandes vultos” e dos políticos hediondos. E a capoeira está aí, com todo o seu exuberante acervo de informações, sua riqueza simbólica, seus movimentos de resistência que denotam claramente a nossa conflituosa trajetória política, impregnada de abusos de poder e dominações.

A capoeira está também com o movimento corporal, com a música, a improvisação, a arte, a dança, a liberdade, a luta de classes, enfim, numa roda de capoeira, ou outra atividade inerente a sua prática, encontram-se todos esses elementos que, certamente fazem parte do cotidiano de cada um, que se forem explorados de maneira efetiva e coerente, contribuirão, obviamente, para a instrução e a educação das nossas crianças, dos nossos adolescentes e adultos. (...) <sup>11</sup>

### **A contribuição da capoeira na Educação em Direitos Humanos**

Vivemos no Brasil um contexto político e social favorável ao debate da educação integral com demonstrações explícitas a favor da agenda e da implementação de políticas de educação integral em tempo integral ou educação integram jornada ampliada (Art.34 da LDB). Nesse contexto a Escola Pública é chamada a desempenhar um importante papel na implantação da Educação Integral através do Programa Mais Educação<sup>12</sup>. Educação Integral que exige a participação ativa da comunidade local envolvendo crianças, adolescentes e jovens considerando-os como sujeitos sociais protagonistas da sua cultura.

Ao considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e de desejos, dotados de inteligência e donos de saberes e competências sociais, é necessário aprender a ouvi-los e a considerar suas opiniões na tomada de decisões para combater antigos problemas sociais que afetam a todos como também enfrentar os novos desafios que surgem a todo o momento. É preciso conhecer e fazê-los compreender suas forças internas, suas capacidades de atuar na própria vida. Isso quer dizer, desenvolver seus papéis de protagonistas, de pessoas habilitadas a participar da sociedade transformando seus espaços em espaços de conquistas, nesse sentido a escola é um dos espaços privilegiados desta ação.

Certamente as crianças, adolescentes e jovens já exercem o protagonismo em algumas dimensões de suas vidas e nas práticas culturais entre elas a Capoeira; então educadoras e educadores necessitam mostrar-lhes o quão participativas são suas ações espontâneas e o impacto que causam na comunidade, mesmo que suas intervenções estejam restritas a pequenas esferas sociais. Uma vez conscientes de suas potencialidades, crianças, adolescentes e jovens estarão motivados a continuar a exercer a cultura democrática da participação, enquanto condição fundamental para a construção de uma Cultura em Direitos Humanos e da Pedagogia dos Direitos através das práticas sócio-educativo-culturais à exemplo da Capoeira no espaços educativos escolares e não-escolares.

A partir deste elemento consideramos o grande papel desempenhado pela capoeira enquanto experiência educativa no Programa Mais Educação, implantando uma Educação Integral comprometida com a efetivação dos Direitos das Crianças e Adolescentes. O momento histórico atual necessita de práticas

---

11 MEC. INEP. ALFABETIZAÇÃO E CAPOEIRA, Jornal do professor de 1º grau, Brasília – DF, Setembro de 1986, Cartilha, p. 08

12 O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. (Tendências para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.)

educativas que possibilitem uma conexão de saberes entre a comunidade, família e escola; nesse sentido outros sujeitos sociais e outras práticas educativas são chamadas a participar desta construção.

Como toda política social a educação é igualmente moldada pelas tensões e pressões da sociedade em que se insere. Quando suas práticas não mais respondem às demandas e necessidades daquela sociedade, surgem teorias, concepções e experiências de inovação educacional de que as novas gerações necessitam. Esta é a situação atual. Movimentos e grupos sociais reivindicam padrões de maior qualidade para a educação pública, como um direito das crianças e dos jovens brasileiros, e reintroduzem na agenda pública a educação integral como prioridade da política, a partir das demandas, sentidos e significados presentes no tempo em que vivemos.<sup>13</sup>

O Estatuto da Criança e do Adolescente aponta uma responsabilidade social: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar COM ABSOLUTA PRIORIDADE, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, (...) à convivência familiar e comunitária”. Nos últimos anos, a escola tem sido um dos alvos principais em possibilitar a construção da Cultura dos Direitos.

A inserção do Estatuto da Criança e do Adolescente na escola pelo Mais Educação gera a Pedagogia dos Direitos sendo um de seus princípios, os educadores trazerem para o ambiente escolar as causas e consequências dos fatos sociais da infância e juventude e assim possam discuti-los e contextualizá-los numa perspectiva crítica em sala de aula, nas oficinas culturais, o porquê da condição de subcidadania em que o educador e o educando da escola pública estão inseridos, construindo sócio-político e culturalmente uma prática pedagógica voltada para a cidadania.

### **A importância da formação do educador social**

Entender a capoeira enquanto um processo de formação crítica, participativa e criativa dentro das experiências educativas no Programa Mais Educação, nas práticas educativas nos espaços comunitários, exige uma conversa em torno da formação do educador popular nesta área.

Fazemos parte de um continente cuja história foi construída pelo *silenciamento* de diversas propostas educativas identificadas com os direitos da pessoa humana. Propostas pedagógicas que procuraram inicialmente construir possibilidades para ouvir os sujeitos de direito, em nosso caso crianças, adolescentes e jovens. Educadoras e educadores precisam repensar suas ideias e práticas que dificultam o entendimento dos direitos humanos como algo que é construído historicamente pelos sujeitos dentro das expressões culturais.

Para sentir, pensar e agir em torno desse processo formativo, procuramos nos inspirar no pensamento do educador Paulo Freire; cuja reflexão nos chama a atenção para uma formação contextualizada e atenta a escuta dos educandos e educandas e a presença educativa. Isto porque para ouvir a criança, o adolescente e o jovem é necessário oferecer-lhes formas de expressão e desenvolver modos de leitura e escuta de seus desejos e opiniões, por isso a necessidade do educador capoeirista estar atento a tudo que ocorre ao seu redor com as crianças, adolescentes e jovens, proporcionar momentos de reflexão como os que procuramos realizar ao final de cada encontro de capoeira, onde através de uma Roda de Conversa todos partilham suas vivências, ideias e aprendizagens.

Nessa questão destacamos a ideia e a prática da *Presença Educativa*. Nesta destacamos três pontos que formam o coração dessa presença. O primeiro é a ABERTURA. Não basta estar perto dos educandos e educandas. Nos ambientes de trabalho, nós sabemos disso, as pessoas estão perto, mas cada um está na sua. Não estão abertas para o outro.

---

13 Tendências para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011. P. 18

Essa abertura é se deixar penetrar pelo outro. É ter a disposição sadia - olhar com quem estamos falando-de penetrar o outro. Temos de estar dispostos a ser penetrados pela alegria ou pelo sofrimento, pela dificuldade, pelo contentamento do outro. Nós temos que nos deixar penetrar pelos educandos e educandas. Temos de ter também a disposição de penetrar, porque de outra forma não existe o encontro.

O segundo elemento é que também precisa haver RECIPROCIDADE. A reciprocidade é esse troca-troca de pequenos *nadas*, que são tudo para criar uma ambiência de qualidade e de desenvolvimento das pessoas. E quantas vezes sonegamos isso? O Educador muitas vezes dá o melhor ensino, mas também sonega os pequenos *nadas*.

A terceira e última característica da presença educativa é o COMPROMISSO. Presença gera responsabilidade. Se estamos abertos aos educandos e educandas, se intercambiamos com eles/as, se mantemos com eles/as uma postura de reciprocidade, nós não temos mais o direito de sermos indiferentes para com esse grupo tomados aqui enquanto sujeitos sociais ativos.

Por isso os princípios da Educação Integral são fundamentais nessa jornada de educação em direitos humanos no espaço escolar a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente em diálogo com a experiência educativa da capoeira. A Educação Integral ora em momento de implantação pelo Programa Mais Educação favorece esta ação. Por isso muitos professores de capoeira tem se encontrado para aprofundar o lugar educativo da capoeira no Mais Educação.

É preciso estar disponível e disposto para colocar em ordem uma possível avalanche de ideias, sonhos, planos singelos, ou mirabolantes e para oferecer noções de organização coletiva. Aqui cabe a educadora e educador aprender a escutar, a apoiar, a orientar e a oferecer o suporte técnico-científico para a realização dos sonhos infanto-juvenis para a concretização de uma Pedagogia dos Direitos através da Capoeira.

Os princípios teórico-metodológicos da Educação Integral contribui em significativamente na implantação da capoeira enquanto princípio educativo no espaço escolar, pois trata-se de uma reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, com a cultura do povo.

Entretanto há uma exigência, qual seja a de que não há possibilidade de efetivação de uma Educação Integral se as crianças, adolescentes e jovens de nossos espaços escolares com deficiências, defasados/as na sua trajetória idade/série não estiverem simbolicamente inscritos nestes espaços, se não estiverem inscritos no olhar do professor e de quem faz a gestão educacional. Em nosso papel de educador popular capoeira e fundamental, precisamos atentar para isso.

Por último queremos lembrar um dos pensamentos de Paulo Freire com relação as crianças e adolescentes, ‘... penso nos meninos com fome, nos meninos traídos, nas meninas vilipendiadas nas ruas deste país, deste e de outros continentes. Meninos e meninas que estão inventando outro país. E nós, mais velhos, temos que ajudar esses meninos, essas meninas a refazer o Brasil (...) Ajudem os meninos a reinventar o mundo.

Partindo desta experiência nas Comunidades, ONGs, Movimentos Sociais Populares, no Programa Mais Educação, etc. estamos formatando a proposta da criação de um Centro de Cultura Popular, o Centro Cultural Ginga Nação que tem entre as suas finalidades:

- Desenvolver a arte da Capoeira e suas vertentes no Estado da Paraíba, considerando sua relevância no aspecto artístico cultural para a comunidade;
- Trabalhar as possibilidades didáticas da Capoeira, sua acessibilidade e sua aplicação na educação;
- Trabalhar com crianças e adolescentes em situação de risco social, no resgate da cidadania;

- Pesquisar as mais variadas linguagens da Capoeira, conhecidas no Brasil e em outros países;
- Difundir a arte da Capoeira e suas vertentes através de oficinas abertas ao público, incentivando assim o surgimento de novos profissionais;
- Apresentar espetáculos em escolas, festas, empresas, festivais, ruas, praças e espaços alternativos;
- Organizar eventos, feiras, exposições, festivais, mostras, palestras, cursos, seminários, etc;
- Produzir e publicar vídeos, CDs, DVDs, livros e periódicos relacionados a capoeira e suas vertentes;
- Intercambiar saberes e experiências entre movimentos sociais, projetos sócio-comunitários, ONGs e demais segmentos da sociedade civil organizada.
- Produzir apresentações de grupos de capoeira e suas vertentes, locais e de outras localidades;
- Capacitar professores, educadores e profissionais que trabalham com educação numa forma geral;
- Buscar espaços para que a capoeira se estabeleça, sobretudo no mercado de trabalho.

### Considerações finais

Em vários momentos de nossas vidas temos sentido os impactos das situações de exclusão social. Estes impactos podem no primeiro momento nos levar a ações de passividade e conformismo diante das situações de opressão. Entretanto esses impactos também geram possibilidades de criação de saberes e competências que nos levam a sentir, pensar e agir diante do cotidiano. A capoeira é uma entre as centenas de manifestações populares que tem possibilitado uma nova leitura em torno da realidade e gerado ferramentas de transformação social. Nesse sentido, enquanto educadores populares defendemos a necessidade de um maior aprofundamento das práticas populares e sua contribuição nos processos emancipatórios no Brasil e na América Latina. Nesse sentido é de fundamental importância o estabelecimento de conexões de saberes entre a universidade e os saberes populares no sentido de gerar saberes que colaborem de fato na transformação das situações que negam a vida. E como o educador Paulo Freire pensava “só na luta se pode esperar com esperança”, portanto enquanto capoeiristas temos que cultivar este compromisso com uma educação pública de qualidade bem como criar espaços nos quais os nossos saberes possam ser partilhados.

*Salve Capoeira!!!*

### Literatura

BELTRÃO, Mônica, **A Capoeiragem no Recife antigo – os valentes de outrora**. Recife: Nossa Livraria Editora, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a Palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

COHN, Clarice. **A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin**. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. (Orgs.) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.



MEC. INEP. ALFABETIZAÇÃO E CAPOEIRA, Jornal do professor de 1º grau, Brasília – DF, Setembro de 1986, Cartilha, p. 08

SILVA, Alexandre Magno Tavares da Silva. **Produção de Saberes e competências pelo Trabalho: a experiência de vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza e o trabalho socio-educativo dentro de Projetos Comunitários em Pernambuco/Brasil.** Frankfurt. 2000.

STRECK, Danilo. (Org.) **Fontes da Pedagogia Latino-Americana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010

## Experiência sócio-educativa no programa escola aberta: o caso do grupo de corte e costura na escola estadual francisco campos

Jaqueline Pereira Lima<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo traz minha vivência enquanto estudante do curso de Engenharia de Produção, dentro do Programa de Educação Tutorial/Conexão de Saberes, dentro do projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas. A vivência foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Campos, no município de João Pessoa, PB, particularmente dentro do Programa Escola Aberta. No qual tivemos a oportunidade de acompanhar as atividades realizadas em uma Oficina de Corte e Costura. Procuramos trazer para as atividades algumas perspectivas teóricas e metodológicas advindas do curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal da Paraíba, Campus I. Essa perspectiva técnica agrega um valor diferenciado ao processo de ensino e trabalho em Oficina de Corte e Costura praticado por mulheres que vivem em comunidades populares e participam dessa oficina para aprimorarem suas habilidades.

**Palavras-chave:** Educação Tutorial. Conexões de Saberes. Engenharia de Produção. Comunidades populares. Oficina de Corte e Costura.

### Introdução

O Projeto PET/Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas atua na Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Campos (localizada no bairro dos Bancários em João Pessoa), desde o ano de 2013. A atividade é semanal na oficina de Corte e Costura desenvolvida no Programa Escola Aberta. A atividade ocorre aos sábados, onde mulheres que residem em periferias urbanas são convidadas a discutirem criticamente suas visões a respeito da realidade compartilhada entre elas e o papel que desempenham na sociedade como cidadãs a partir da atividade artesanal do corte e costura..

Enquanto participante desta atividade, juntamente com outras duas colegas tivemos como objetivo instigar, dinamizar e facilitar o diálogo entre essas mulheres participantes da oficina de costura, focando em importantes questões sociais (mediadas pelo corte e costura).

Este artigo irá tecer considerações sobre a participação enquanto bolsista do curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal da Paraíba e participante do projeto. O curso vem trazer para o projeto um conhecimento crítico a partir de tópicos que interessam às “aprendizes de corte e costura”. A proposta é familiarizar essas mulheres com um conhecimento gradativo e instrutivo sobre itens que compõem a economia solidária, envolvendo o empreendedorismo solidário. Estes por sua vez podem vir a ajudá-las a fortalecerem a iniciativa de adquirirem uma renda suplementar ao utilizarem seus conhecimentos recém-obtidos nas oficinas de corte e costura, conectando-os com algumas experiências diretas e indiretas de saberes vindos do curso de Engenharia de Produção.

A partir da visão crítica e consistente da realidade adquirida é possível construir possibilidades no sentido de proporcionar a essas mulheres serem primordialmente protagonistas de sua própria história de vida; a personagem principal onde todas as variáveis sociais, que a primeira vista são empecilhos, se tornam um caminho ou instrumentos para o seu próprio sucesso.

---

1 Graduanda do Curso de Engenharia de Produção e bolsista do programa PET/CONEXÕES DE SABERES – Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas.

## Objetivos

Alguns objetivos referentes a oficina e suas conexões com alguns tópicos presentes no curso de Engenharia de Produção:

- Realizar uma experiência de inserção dentro da realidade de vida de mulheres dos espaços populares;
- Promover encontros durante as oficinas de costura para discussões a respeito da importância do empreendedorismo solidário em periferias urbanas.
- Possibilitar Esclarecimentos gradativos a partir de diálogos, de como tomar a iniciativa para tornar a pratica da costura um meio pelo qual seja possível uma renda extra a partir de costuras para outras pessoas.

## Contexto em que as oficinas de costura são animadas: o programa escola aberta

Para um maior aproveitamento por parte de todas as participantes da oficina e conseqüentes componentes das rodas de conversas, é imprescindível um contexto local adequado à semântica social a qual essas mulheres estão inseridas. A Escola Estadual Francisco Campos, abre as portas para iniciativas como estas a partir de um programa criado pelo Ministério da Educação..

O programa Escola Aberta foi implantado a partir do ano de 2004 com o objetivo de abordar estratégias pedagógicas que privilegiam o conhecimento local, o informal, o saber popular e a cultura regional para a superação do ciclo de exclusão em que está presa a educação, colaborando para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços de cidadania.

Diante desse pressuposto, é correto afirmar que o programa Escola Aberta se legitima em meio à realidade de uma significativa porcentagem da população que se encontra em vulnerabilidade social. Pois esta iniciativa amplia a integração entre a comunidade e a escola e destruindo muros e construindo pontes entre o cotidiano das pessoas e o espaço do saber que se torna uma verdadeira fonte de aprendizado e compartilhamento de experiências.

Atividades nesse sentido, tem como um dos objetivos a redução da violência em âmbito escolar e do abandono às salas de aula a partir do desenvolvimento de uma “comunidade escolar” o que envolve os próprios funcionários da escola, como professores, diretores, coordenadores e a própria comunidade.

O projeto também visa a criação do pertencimento do aluno em relação à escola, incentivando-o a utilizar dos vários recursos que esta lhe oferece. Oficinas são elaboradas e realizadas a partir dos interesses e necessidades da comunidade em questão; além de oficinas de direitos humanos, cidadania e diversidade.

Para isso, a escola é conceituada como um ponto de encontro entre o conhecimento formal e os saberes populares. Também amplia as experiências de aprendizagem ao trazer para a escola os saberes e talentos que fluem nas vidas das comunidades em suas diversas vertentes.

A partir desse encontro de objetivos entre as oficinas de costura e o projeto no qual ela esta inserido, gera o contexto necessário para o desenvolvimento das questões acima citadas.

## Empreendedorismo Solidário

Por que o empreendedorismo solidário é de grande importância para a base das periferias urbanas?

Diante de uma sociedade altamente estratificada, é natural e esperado que as pessoas

empobrecidas e marginalizadas, fiquem cada vez mais colocadas à escanteio e ao sabor de sua própria sorte. Buscar alternativas para uma mudança de realidade é dever de cada indivíduo participe de uma realidade naturalmente insatisfatória. Ter essa perspectiva proporcionar a mudança não somente de seus próprios pilares, mas também da sociedade em que se atua. Para David (2004, p. 51),

o empreendedorismo social é um fenômeno mundial, sendo o empreendedor social visto como o responsável na busca de soluções para os mais variados problemas sociais, apresentando-se como um agente ativo e transformador dos valores da sociedade.

Apesar do conceito de empreendedorismo para muitos, estar ligado a apenas a grandes e famosos proprietários de empresas bem sucedidas país a fora, a compreensão desse termo requer mais do que essa visão restrita. Por exemplo, para Bolson (2003, p. 59), esse conceito muda, pois o empreendedor “não serve apenas para pessoas que quebram paradigmas, inovam ou revolucionam. Ele se aplica também a qualquer pessoa que assume riscos e tenta adicionar valor a um negócio”.

Para essas mulheres que compartilham uma realidade semelhante, saírem de sua zona de conforto como donas de casa significa transcender limites e a busca pela relativa independência. Para Dolabela (2008) “o empreendedor é alguém que sonha e busca transformar o seu sonho em realidade”, e, além disso, serem empreendedoras de suas próprias decisões, usando seu trabalho como ponto de partida.

### **Como o curso de engenharia de produção contribui para essa iniciativa**

Os cursos de engenharia, como um todo, possuem poucos precedentes quando os relacionam com as comunidades carentes como um todo. No entanto, entrar num curso de com perfil amplamente tecnológico e ter acesso ao conhecimento específico da área, me proporcionou um olhar mais crítico em relação a algumas facetas da realidade vivida pelas pessoas em condições mais vulneráveis.

Um fato indiscutível, é que a educação tecnológica tem muito que contribuir para a construção dos saberes numa comunidade popular. No caso específico das oficinas de costura, o conhecimento básico sobre alguns conceitos relacionados às máquinas de costura, a relação entre a fabricação de peças de roupas e o ganho de lucros, podem mudar o ponto de vista das participantes da oficina e incentiva-las a se adentrarem um pouco mais nesse universo. Mas como a Engenharia de Produção especificamente pode contribuir com esse projeto?

Segundo a Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO), o curso de Engenharia de Produção tem como objetivo formar profissionais habilitados ao projeto, operação, gerenciamento e melhoria de sistemas de produção de bens e serviços, integrando aspectos humanos, econômicos, sociais e ambientais.

A engenharia de produção é subdividida em oito subáreas:

1. Engenharia de operações e processos da produção
2. Logística
3. Pesquisa Operacional
4. Engenharia da qualidade
5. Engenharia do produto

6. Engenharia organizacional
7. Engenharia econômica
8. Engenharia do trabalho.

Felizmente, os domínios adquiridos pelos graduandos do curso de Engenharia de Produção podem e devem ser aplicados em outra esfera: A social.

Para isso, foi escolhida a subárea da engenharia de produção: Engenharia Organizacional e empreendedorismo para estar diretamente relacionada às “aprendizes de corte e costura” que são incentivadas a utilizarem seu novo ofício para auxiliar sua renda familiar.

### **A engenharia organizacional e o empreendedorismo**

A engenharia Organizacional é o conjunto de conhecimentos relacionados à gestão das organizações, englobando em seus tópicos o planejamento estratégico e operacional, as estratégias de produção, a gestão empreendedora, a propriedade intelectual, a avaliação de desempenho organizacional, os sistemas de informação e sua gestão e os arranjos produtivos.

- Gestão Estratégica e Organizacional
- Gestão de Projetos
- Gestão do Desempenho Organizacional da Informação
- Redes de Empresas
- Gestão da Inovação
- Gestão da Tecnologia
- Gestão do Conhecimento

Na comunidade, do ponto de vista prático, essas duas esferas do curso, o natural domínio tecnológico e a busca pela humanização desses domínios, pode potencialmente contribuir, para essas mulheres participantes do projeto, onde elas são expostas às possibilidades relacionadas a abrir campo de visão para iniciar seu próprio negócio a partir do corte e costura.

A partir dessa base teórica, os conhecimentos específicos da engenharia de produção fundem-se com a vivência social na oficina de costura com o objetivo principal de incentivar e instigar o espírito empreendedor dessas mulheres de baixa renda a partir de metodologias específicas.

### **Metodologia**

A principal metodologia utilizada em nossa participação vem sem do a utilização de diálogos direcionados, a partir de um tema gerador onde cada uma das participantes, tendo a visão específica trazida pelo conhecimento acadêmico, conduz às mulheres a adquirirem uma visão mais crítica de sua realidade.

O diálogo, de acordo com o pedagogo austríaco e filósofo Martin Buber, é o princípio de tudo. É dizer alguma coisa para alguém, é estabelecer uma relação com algo que venha causar uma percepção

ou reação específica que toque profundamente. A percepção de Buber quanto ao diálogo vai muito além da ideia de analisar de forma semântica ou lógica a estrutura da linguagem. É por meio da palavra e do próprio ato de pronunciá-la que, o homem pode ser inserido na existência. Ele acredita que o diálogo não se restringe à linguagem falada, pois “a linguagem pode renunciar a toda mediação de sentidos e ainda assim é linguagem” (BUBER, 1982, p. 35).

Os diálogos eram desenvolvidos, muitas vezes, durante a própria oficina de costura, onde as mulheres se expressavam abertamente segundo seus pontos de vistas, de seus anseios, queixas e desejos. A realidade era minuciosamente e gradativamente “costurada” às diversas questões sociais vividas pelas participantes do projeto que compunham também a faceta, muitas vezes omitidas, da própria sociedade.

Na construção de um novo saber, é imprescindível considerar os saberes prévios, os talentos e as necessidades do público alvo. De acordo com esse lema da própria educação popular, nas oficinas de costura era priorizada a participação de todas para que estas desenvolvessem gradativamente uma opinião firme e própria acerca da realidade da comunidade a qual elas estavam inseridas.

Essa troca de saberes só é possível quando a educação em si, não é vista como um espaço delimitado e restrito à uma sala de aula. Além disso, o ensino de um novo ofício como o corte e costura e o fortalecimento de uma opinião crítica acerca da realidade, condiz com as próprias necessidades da população.

### **Temas geradores**

Os temas geradores são escolhidos de acordo com a própria realidade das costureiras e aprendizes de costureira. É possível citar como exemplos: O que é o empreendedorismo e como ele pode contribuir para o complemento da renda familiar; O receio de costurar para outras pessoas que não estão inseridas num contexto familiar. No caso específico da Engenharia de produção, alguns temas foram colocados em questão relacionando a costura familiar e a costura para “fora”. No início do projeto, preocupou-se em adquirir uma proximidade maior com essas mulheres, para que elas pudessem desenvolver uma confiança a ponto de compartilhar com todas suas experiências, rotinas, ansiedades e preocupações.

### **Discussões**

As discussões realizadas entre as estudantes universitárias e as costureiras incluindo também a professora de costura presente nas oficinas, são feitas de maneira cordial, onde cada pessoa tinha a oportunidade expressar sua opinião a respeito do tema gerador da vez. Algumas observações eram feitas a partir do ponto de vista de cada uma delas. Em cada oficina buscava-se utilizar uma nova temática previamente escolhida pelo grupo de estudantes universitárias. No campo semântico da engenharia de produção os temas geradores, como já citados anteriormente, se desenvolviam com o objetivo de estimular as “aprendizes de corte e costura” a utilizarem seu novo ofício para complementar sua renda que se fazia, não raramente, insuficiente para a subsistência de sua família, como um todo.

### **Resultados**

O projeto operou por aproximadamente um ano e, por esse tempo, estive em processo de vivência. Esse período foi essencial para me aproximar de maneira gradativa das participantes das oficinas, que eram o público alvo de todas as universitárias envolvidas.

Com essa aproximação e o compartilhamento das respectivas experiências dessas mulheres,

pude observar mais de perto e explorar a realidade dessas famílias carentes, sua visão de mundo e suas maiores aspirações para o futuro.

Algumas delas tinham o notável receio de experimentar e empenharem-se em utilizar a costura como fonte de renda. Esse medo, muitas vezes deriva-se do temor do fracasso. Foi observado que a zona de conforto dessas costureiras estava em costurar para si mesmas ou para sua família imediata, ou no máximo para alguns parentes mais distantes, ou vizinhos e amigos mais próximos. Com isso, suas motivações de estarem participando das oficinas eram relacionadas a uma maneira de ocuparem-se numa tarde de sábado juntamente com outras colegas, as quais tinham o mesmo objetivo; e ao mesmo tempo, aprenderem um novo hobby para um entretenimento nas horas vagas.

Mesmo assim, as oficinas mostraram-se de grande importância para essas mulheres, já que provavelmente pela primeira vez, tiveram contato com essa nova perspectiva de serem empreendedoras, donas de seu próprio dinheiro, e de seu próprio pequeno negócio.

### **Considerações finais**

Mesmo com as naturais dificuldades iniciais de uma intervenção nesse tipo de projeto, como por exemplo, a inicial falta de confiança por parte das mulheres participantes do projeto, o momento de impacto com o princípio da iniciativa, o projeto, na visão da engenharia de produção cumpriu o seu objetivo.

Como os cursos de engenharia não são naturalmente humanizados, era necessário para uma formação acadêmica mais sensível às necessidades sociais uma intervenção desse tipo. Com a experiência realizada foi possível explorar maiores possibilidades de como atuar diretamente em meio às comunidades carentes, envolvida com as mesmas já que eu, desde minha formação básica, também sou participante dessa realidade, mesmo que em uma diferente intensidade.

Ao integrar-me nas oficinas e cooperar com uma visão mais tecnológica a partir dos pressupostos citados acima, a minha visão como futura profissional da área de engenharia, adquiriu uma percepção mais humanizada da realidade da sociedade e uma relevante sensibilidade à mesma.

Porem, as mulheres que deram a mim e as minhas companheiras de projeto a honra de partilhar nossos conhecimentos, foram e são o coração de toda essa iniciativa. Acredito que as nossas “aprendizes” nos tornaram mais aprendizes do que elas inicialmente eram; os domínios compartilhados entre a vivência social e o conhecimento acadêmico possibilitaram às duas partes muitas competências que serão ainda colocadas em prática por toda uma vida.

Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire mostra-se completamente adequado quando se pensa a respeito do futuro dessas mulheres que utilizam essas oportunidades para crescerem em diversos aspectos e alcançarem seus objetivos. Para Freire (2001, p. 30), “imaginar horizontes de possibilidades; sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de possibilidade. A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência da radicalidade de um sonho comum, constitui atitude de formação que orienta-se não apenas por acreditar que as situações-limite podem ser modificadas, mas fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam. O ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção dessa superação, carrega em si um importante potencial (trans) formador que produz e é produzido pelo inédito viável, visto que o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis.

## Literatura

**Áreas e Sub-áreas de Engenharia de Produção.** Disponível em: <<http://www.abepro.org.br/interna.asp?p=399&m=424&ss=1&c=362>> Acesso em: 16 jun. 2015.

DUARTE, Maria Flávia Diniz Bastos Coelho. **Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos.** 2010. 203 p. Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte.

GADOTTI, Moacyr; **Economia solidaria como Práxis pedagógica.** 1.ed. São Paulo; Editora e Livraria, Instituto Paulo Freire, 2009. 138 p.

**Programa Escola Aberta.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16739&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16739&Itemid=811)> Acesso em: 15 jun. 2015.



## Doença de Alzheimer e o enfermeiro cuidador

Andrezza Rayana da Costa Alves Delmiro<sup>1</sup>

### Introdução

Na terceira idade é comum o aparecimento de problemas: o envelhecimento vem acompanhado por vários problemas de saúde, que vão desde a hipertensão, a depressão e ao Alzheimer que é um dos grandes problemas deste século. Atualmente, as pessoas não se encontram preparadas para envelhecer, prova disso é a família que esta cada dia mais distante do seu idoso, fazendo com que eles se tornem pessoas mais solitárias no meio de tantas outras.

O conceito de idoso é dado sob dois alicerces: biológico e instrumental. O primeiro é a velhice em si, as mudanças físicas e a utilização da idade para demarcar tal acontecimento na vida humana. Assim, o conceito biológico do idoso, previsto pelo Estatuto do Idoso, refere-se às pessoas com idade maior ou igual a 60 anos. O segundo refere-se ao caráter social, vê o indivíduo dentro da família, no mercado de trabalho e as demais esferas sociais. (FREITAS et al,2008).

A doença de Alzheimer está inserida no contexto dos problemas sociais e de saúde relacionados ao impacto provocado pelo aumento da expectativa de vida; a doença afeta o cérebro, onde os neurônios se degeneram e morrem. Ocorre de maneira lenta e progressiva, geralmente se iniciando em um grupo de células responsáveis pela memória, mas que evoluem e acomete todo o cérebro, afeta o idoso e compromete a sua integridade física, mental e social, acarretando uma situação de dependência total com cuidados cada vez mais complexos, quase sempre realizados no próprio domicílio desencadeando várias demandas e altos custos financeiros, fazendo com que isso represente um novo desafio para o poder público, instituições e profissionais de saúde, tanto em nível nacional, quanto mundial, para a família e principalmente para o idoso.

O acompanhamento do idoso é sem dúvida uma forma de solidariedade, a presença de um profissional de saúde faz com que se sintam acolhidos, para que possam dar mais valor à vida, não se deixando abater facilmente com os problemas que chegam com o avanço da idade. A enfermagem tem papel fundamental no cuidar do paciente portador de Alzheimer, assistindo o paciente e vendo seu estado físico e psicológico, além de ser um elo entre ele e sua família, garantindo um suporte para o idoso. “É importante saber que, atualmente, ela ainda não tem cura, mas cuidados apropriados podem ajudar a pessoa com Alzheimer viver com mais conforto” (SAYEG, 1991).

Sendo assim, o presente tema descreve e analisa a convivência com o portador de Alzheimer no ambiente familiar, no ambiente social e reflete o que é o envelhecimento e a doença para os idosos portadores além de mostrar a importância do enfermeiro/cuidador para o idoso e família. Fazendo com que o enfermeiro seja o ator principal, juntamente com o idoso, na sua adaptação com essa nova fase e fazendo com que a família passe a entender e participar da vida do seu idoso.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Enfermagem na Universidade Federal da Paraíba – Campus I – Bolsista do Programa PET/CONEXÕES DE SABERES – Projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas

## 1 Objetivos

### Objetivos gerais

Identificar o conhecimento sobre a Doença de Alzheimer e sobre o cuidador/enfermeiro em relação à assistência de pessoas portadoras da doença.

### Objetivos Específicos

- Identificar as pessoas portadoras da Doença de Alzheimer;
- Averiguar se os cuidadores têm conhecimento sobre Alzheimer;
- Verificar as principais dificuldades dos cuidadores em relação aos portadores de Alzheimer;
- Identificar os sentimentos e perspectiva do cuidador domiciliar frente à pessoa com Doença de Alzheimer;
- Verificar se os cuidadores recebem algum tipo de orientação, de multiprofissionais do município;
- Verificar se o cuidador recebe ajuda psicológica, social e econômica do município;
- Verificar o cuidado que o cuidador domiciliar tem consigo próprio.

No primeiro capítulo há uma revisão bibliográfica sobre: Doença de Alzheimer; Suas fases, Diagnóstico e Tratamento da Doença de Alzheimer; Associação Brasileira de Alzheimer (ABRAZ); E um pouco sobre o Cuidador do Portador da Doença de Alzheimer.

## 2 Fundamentação teórica

A doença de Alzheimer é um problema de saúde pública no Brasil, uma vez que é freqüente em grande parte da população que está na terceira idade. Percebe-se que a assistência da enfermagem ao idoso vai muito além dos cuidados básicos e depende muito da participação ativa da família. A criação de estratégias para diminuir e/ou controlar os sintomas comportamentais é uma importante contribuição que a enfermagem pode dar para a recuperação desses pacientes idosos.

O que mais chama atenção é quanto ao processo do envelhecimento mal preparado pelo ser humano, são as doenças que aparecem nesse período, por vários motivos, como exemplo destacamos a depressão doença foco do nosso estudo, que se constitui de uma condição psiquiátrica que abrange sintomas psicológicos e comportamentais e físicos, podendo haver variações conforme a fase da vida da pessoa que é acometida por ela (CANINEU, et al PAPALEO NETO, 2007).

Segundo Grandi (1998) Alzheimer pode ser considerado uma demência. Existem várias demências, algumas reversíveis e outras irreversíveis, assim como a Doença de Alzheimer, que a cada dia aumenta o número de pessoas com a doença, preocupando a sociedade em geral, pois a maioria dos portadores são pessoas acima de 60 anos.

Transtornos do humor afetam uma parte considerável de indivíduos com doença de Alzheimer, em algum ponto da evolução da síndrome. Pode ser uma condição difícil de ser detectar, dependendo da gravidade do acometimento cognitivo. Na presença de manifestações depressivas, a observação da evolução é a abordagem inicial mais recomendável; na vigência de depressão moderada a grave, o emprego de psicofarmacos pode fazer-se necessário. Wragg e Jeste, 1989, acreditam que a frequência de depressão diminui nos casos de demência avançada, mas ainda há controvérsias sobre essa questão.

O relato dos sintomas por parte do paciente pode ser superficial ou até mesmo incorreto em função de seu estado cognitivo, podendo levar a falsas interpretações, sendo conveniente incluir as impressões dos familiares ou cuidador. Embora determinados sintomas como apatia, lentidão (motora ou de fala), dificuldade de concentração, perda de peso, insônia e agitação possam ocorrer como parte da síndrome, são um obstáculo a mais para o diagnóstico correto.

As alterações de humor observadas nos pacientes são geralmente intermitentes, breves e de pequena amplitude, com reação depressiva transitória. Apatia, desesperança, sensação de inutilidade, se achar dependente, e fadiga são manifestações adicionais. Afirmativas autodepreciativas ou manifestações do desejo de morrer devem ser cuidadosamente avaliadas. Distúrbio de sono e apetite, embora possam estar presentes na síndrome são reforçadores desse diagnóstico, na presença de outros sintomas depressivos.

Dados estatísticos de revistas da área revelam que muitas vezes os pacientes em estágios iniciais não recebem nenhum tipo de cuidado específico e atencioso por parte da área de saúde, por não procurarem o médico ou nem mesmo se internarem, preferem ficar em casa aos cuidados de parentes ou amigos com suas devidas relações afetivas. A escolha da internação é totalmente da família (BERIER, 1993).

## **2.1 Estágios da doença de Alzheimer**

### **2.1.1 Fase Inicial**

Segundo o Ministério da Saúde (2006), é reconhecida a partir do aparecimento dos sintomas iniciais e é comum as pessoas relacionarem erroneamente o acontecimento com estresse ou como 'resultado' do envelhecimento. De fato, os sintomas mais frequentes são: perda de memória recente, dificuldades de atenção e uma notória apatia em alguns casos. Quando notados, esse paciente deve ser encaminhado para um neurologista para que possam ser analisados os sintomas e possa ser feito seu diagnóstico. Nesse primeiro estágio, os sintomas duram em média dois a três anos (MACHADO et al, 2002), Nesse momento, é primordial que a família esteja instruída das condutas a serem tomadas e possa já de início pensar na possibilidade de um cuidador para a realização de tais cuidados essenciais.

### **2.1.2 Fase moderada**

É nesse estágio da doença em que geralmente ocorre uma importante/agravante perda da memória; a degeneração é progressiva e contribui para a dificuldade da sua independência. Há uma grande probabilidade que esse paciente possa ter dificuldade para ler e/ou escrever, ao mesmo tempo em que ele passa a lidar com outras limitações pra se comunicar devido à impossibilidade de conseguir se lembrar de vocabulários. Também é provável que ele tenha dificuldade para vestir-se, arrumar-se, realizar necessidades fisiológicas, banhar-se e realizar higiene pessoal. Também podem ocorrer quadros de alucinações e a agressividade.

### 2.1.3 Fase Avançada

Durante essa fase ocorre a perda grave da memória não reconhecendo rostos e objetos familiares. Nesse momento o paciente está completamente dependente do cuidador. Pode ocorrer perda da fala, perda da capacidade de deambular e sustentar a cabeça, perda da habilidade de sentar-se, perda da massa muscular e dificuldade de deglutir são alguns dos sintomas do ciclo da doença.

## 2.2 Diagnóstico

Não existe nenhum exame específico para o diagnóstico da doença, sendo realizado por exclusão comparado a outras demências, existindo alguns exames que estudam o sistema nervoso (a tomografia ou a ressonância nuclear) que auxiliam na descoberta. O diagnóstico só é definitivo após a morte do portador. Segundo Azevedo (2000), a doença não deve ser só associada com as alterações da memória (lapsos de memória), que podem ser muito comuns em qualquer idade e que se acentuam na velhice.

Para a ABRAZ - Associação Brasileira de Alzheimer - (2007) a demência é diagnosticada falando com a paciente, com familiares ou com um amigo próximo para conhecer e analisar alguns antecedentes médicos, também se pode diagnosticar considerando todas as outras possíveis causas. A doença acontece ainda por razões desconhecidas e é uma degeneração primária. Acontece primeiramente com pessoas acima de 60 anos, chamado então de Alzheimer Tardio, já quando ocorre com pessoas abaixo de 60 anos, é considerado Alzheimer Precoce.

## 2.3 A Enfermagem e o Alzheimer

A Política Nacional do Idoso, descrita na Lei 8.842/94, regulamentada em 1996, observa a contemplação dos direitos dos idosos de uma forma ampla, dando um amparo ao familiar/cuidador que poderá ter ajuda de uma equipe multiprofissional que é de grande importância nas orientações e garantias de um maior contato com o paciente, tanto nos cuidados como nas intervenções. De acordo com o artigo 18 desta lei, as Instituições de Saúde devem fornecer além do mínimo de atendimento, orientações para os cuidadores, familiares e grupos de autoajuda.

Alterações cognitivas na DA (Doença de Alzheimer) potencializam a retirada do indivíduo do meio social e referem-se à linguagem, visto que se trata do meio de comunicação e interação social. A comunicação para Stefanelli (2005) é um processo de compreensão. A perda da linguagem prejudica a comunicação do idoso e dificulta as relações interpessoais, bem como a troca de informações e as manifestações de desejos, ideias e sentimentos, sendo papel do enfermeiro/cuidador o acompanhar nessa etapa e ser uma fiel companhia.

Segundo Ferretti da Associação Brasileira de Alzheimer (2002):

Embora sejamos conhecedores do grande sofrimento pelo qual passam estas famílias durante os anos subsequentes ao diagnóstico, adaptando-se às novas tarefas e responsabilidades que a doença impõe, é nosso dever trabalharmos com o propósito de informar, e, sobretudo tentar encontrar soluções que apesar de não serem definitivas, têm comprovadamente minimizado, em muito, o sofrimento de pacientes e familiares.

Segundo Grandi (1998) o cuidador “é a pessoa direta e primeiramente responsável pelos cuidados físicos, psicológicos e sociais do paciente: é o provedor de cuidados”.

## 2.4. Tratamento

Nenhum medicamento, até o presente momento, previne ou é capaz de curar a Doença de Alzheimer, apenas minimizam o processo da doença tornando a vida do portador mais tranquila e confortável, retardando ao máximo a evolução da doença (ABRAZ, 2007).

Cada indivíduo tem um processo de evolução da doença, nunca podemos realizar comparações com outros portadores. Segundo Canto & Presa (2007) as drogas, em sua maioria, possuem efeitos colaterais, geralmente gástricos que podem inviabilizar o seu uso e de outras. Portanto, apenas uma parcela dos idosos consegue melhorar num grau considerado efetivo com o uso de drogas chamadas anticolinesterásicos.

## 3 Associação Brasileira de Alzheimer (ABRAZ)

Em 16 de agosto de 1991, a Associação Brasileira de Alzheimer (ABRAZ) se tornou oficialmente uma entidade jurídica. Essa associação tem como princípio ajudar principalmente os cuidadores a lidar com o convívio com um portador de Doença de Alzheimer. Tem como objetivo discutir, analisar, aprender e ensinar sobre a Doença de Alzheimer, muitas vezes ainda desconhecida, e tem conquistado resultados significativos. Também ajuda os familiares a entenderem e interpretar a doença com mais facilidade. Traz consigo uma particularidade única e uma variedade enorme de expectativas, que são (ABRAZ, 2007):

- Particularidade única em razão das pessoas que dela fazem parte: enfermeiros, médicos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos dentre outros profissionais da área da saúde, familiares e cuidadores de portadores, estudantes e ainda outras pessoas que queiram conhecer mais sobre a doença;
- Expectativas em razão de se discutir, analisar, aprender e ensinar sobre a DA ainda pouco conhecida: como falar da doença para o público leigo (familiar/cuidador) e como e o que responder aos questionários do familiar.

## 4 Refletindo o caso com os autores

Tomando como referência o estudo anteriormente abordado, podemos observar que alguns transtornos podem aparecer relacionando-se com a Doença de Alzheimer, como a depressão, insônia, mudanças de humor entre outros fatores, além de poder citar um pouco das formas de tratamento ou de melhor convivência.

Na terceira idade é comum o aparecimento de problemas: o envelhecimento vem acompanhado por vários problemas de saúde, que vão desde a hipertensão a depressão que é um dos grandes problemas deste século. Atualmente, as pessoas não se encontram preparadas para envelhecer, prova disso é a família que está cada dia mais distante do seu idoso, fazendo com eles se tornem pessoas mais solitárias no meio de tantas outras.

O que mais chama atenção é quanto ao processo do envelhecimento mal preparado pelo ser humano, são as doenças que aparecem nesse período, por vários motivos, como exemplo destacamos a depressão doença foco do nosso estudo, que se constitui de uma condição psiquiátrica que abrange sintomas psicológicos e comportamentais e físicos, podendo haver variações conforme a fase da vida da pessoa que é acometida por ela (CANINEU, et al PAPALEO NETO, 2007).

Transtornos do humor afetam uma parte considerável de indivíduos com doença de Alzheimer, em algum ponto da evolução da síndrome. Pode ser uma condição difícil de ser detectar, dependendo da gravidade do acometimento cognitivo. Na presença de manifestações depressivas, a observação da evolução é a abordagem inicial mais recomendável; na vigência de depressão moderada a grave, o emprego de psicofármacos pode fazer-se necessário. Wragg e Jeste, 1989, acreditam que a frequência de depressão diminui nos casos de demência avançada, mas ainda há controvérsias sobre essa questão.

Embora haja evidências dos benefícios advindos do tratamento da depressão em pacientes com demência, avaliações da sua eficácia nesses pacientes são limitadas. A escolha do antidepressivo depende muito mais do seu perfil de tolerabilidade, das condições clínicas associadas e das características individuais do paciente.

Sintomas depressivos e demenciais aparecem com frequência em pacientes geriátricos, idosos deprimidos freqüentemente queixam-se de falhas da memória. A ocorrência de depressão na terceira idade ou até mesmo antes, tem sido considerada um possível fator de risco para demência. Portanto, idosos deprimidos que apresentam déficits cognitivos proeminentes como parte da síndrome depressiva têm risco de evoluir para demência, mesmo aqueles que obtêm remissão dos sintomas após o tratamento bem sucedido da depressão. Alexopoulos et al estudaram 57 pacientes deprimidos hospitalizados, classificados segundo a presença e a reversibilidade dos déficits cognitivos. Observaram um aumento no risco de acometimento demencial nos pacientes que apresentavam depressão em associação com alterações cognitivas, sendo essas reversíveis ou não.

O relato dos sintomas por parte do paciente pode ser superficial ou até mesmo incorreto em função de seu estado cognitivo, podendo levar a falsas interpretações, sendo conveniente incluir as impressões dos familiares ou cuidador. Embora determinados sintomas como apatia, lentidão (motora ou de fala), dificuldade de concentração, perda de peso, insônia e agitação possam ocorrer como parte da síndrome, são um obstáculo a mais para o diagnóstico correto.

As alterações de humor observadas nos pacientes são geralmente intermitentes, breves e de pequena amplitude, com reação depressiva transitória. Apatia, desesperança, sensação de inutilidade, se achar dependente, e fadiga são manifestações adicionais. Afirmções autodepreciativas ou manifestações do desejo de morrer devem ser cuidadosamente avaliadas. Distúrbio de sono e apetite, embora possam estar presentes na síndrome são reforçadores desse diagnóstico, na presença de outros sintomas depressivos.

Boa parte do conhecimento na área vem do estudo de casos individuais com pacientes geriátricos deprimidos sem demência. Há poucos estudos controlados por placebo, no mais, as conclusões dos demais estudos disponíveis são limitadas por amostras pequenas, síndromes demenciais mal caracterizadas ou sintomas depressivos mal definidos.

As abordagens com medicamentos para transtornos comportamentais nos pacientes devem ser mantidas por tempo limitado, com reavaliações frequentes, monitorando a eficácia e os possíveis efeitos colaterais. Se as condições clínicas permitirem, o tratamento medicamentoso da depressão associada à DA deve ser mantido até seis meses e maioria dos pacientes apresenta remissão dos sintomas depressivos após 12 meses de evolução.

As pessoas idosas devem permanecer ativas na comunidade, e aquelas que se afastaram por algum motivo, devem ser incentivadas e até mesmo criadas oportunidades para que aconteça uma reproximação, porque a solidão é uma grande ameaça para o idoso, que acabam se entregando ao pensamento que não tem mais função.

Observa-se assim que o apoio familiar na saúde do idoso pode ser dado como um suporte oferecido no âmbito emocional e/ou funcional, tendo ambos efeitos positivos já que mostram que o idoso

não está só, que existe alguém para auxiliá-lo desde lembrar da hora da medicação até apoiá-lo no tratamento. O tratamento é facilitado quando se tem apoio familiar e social.

O profissional de enfermagem precisa desenvolver um trabalho ligado a diversos profissionais que atuam na atenção básica à saúde e com a família, estimulando a participação da família na construção de melhores condições de vida dos idosos, atentando para todos os problemas.

### **Considerações finais**

Foram identificados vários aspectos no que respeita às necessidades da pessoa com demência, neste caso particular com doença de Alzheimer, de modo a tentar compreender sobre a doença, a qualidade de vida de um indivíduo com Alzheimer.

A saúde é um estado de equilíbrio dinâmico entre o organismo e seu ambiente e que deve ser estabelecida em um processo múltiplo e também dinâmico. Para o idoso, isso deve ser reforçado, já que com o avançar da idade, novas dificuldades, como a diminuição da mobilidade e algumas doenças ganham força e é necessária a intervenção da enfermagem juntamente com a família.

O psiquiatra e geriatra da USP Cássio Bottino afirma que, na prática, os médicos já tentam identificar comprometimentos cognitivos o mais cedo possível. “Recomendamos exercícios cognitivos e físicos. Discutimos com a família o uso dos medicamentos existentes. Esse tipo de cuidado já vem sendo feito, mas as diretrizes vêm reforçar e padronizar essa prática”.

A presença de sintomatologia psiquiátrica, como sintomas depressivos neste caso, em pacientes com queixas precoces de déficit cognitivo pode confundir a elaboração do diagnóstico correto, tornando a avaliação neuropsicológica indispensável para a realização do diagnóstico diferencial da DA com outros transtornos mentais incapacitantes. Tanto o paciente quanto à sua família, terão que ser incluído às repercussões sociais e ocupacionais, a realização de um projeto terapêutico nos estágios iniciais é de suma importância para reduzir a sobrecarga de cuidados.

São poucos os estudos controlados que avaliaram nos pacientes a eficácia e a segurança das diferentes drogas hoje disponíveis para o tratamento dos transtornos depressivos. Para as drogas mais recentemente lançadas, tal situação é ainda mais deficitária. Contudo, a prática clínica e os relatos de caso não deixam dúvidas de que o tratamento dos transtornos depressivos em pacientes com DA promove melhora da qualidade de vida e do bem-estar dos pacientes e dos seus cuidadores.

Independentemente da opção terapêutica, é importante ressaltar que os idosos com demência são pacientes frágeis e sensíveis a efeitos adversos em geral. Muitos não vão tolerar a introdução de novas substâncias ou ainda podem apresentar complicações clínicas. Esse risco só pode ser justificado pelo diagnóstico preciso e o bom senso clínico.

A supervisão cuidadosa, a elevação lenta e gradual das dosagens e a orientação adequada dos cuidadores são atitudes sempre desejáveis, reforçando a possibilidade de aderência ao tratamento e aumentando sua segurança. Além de saber escolher e introduzir um determinado medicamento para o controle da depressão é também fundamental que se definam critérios de reavaliação e para a interrupção do tratamento.

O cuidado pode ser realizado de diversas formas e a família é um ponto em comum a todas, pois é a base do contato e dos tratamentos, já que muitas vezes são os familiares que possuem a responsabilidade de lembrar dos remédios. Em alguns casos é possível ver que a atenção de enfermagem é direcionada apenas ao idoso, excluindo, muitas vezes, familiares e cuidadores. Vale ressaltar que a família é, por muitas vezes o elo para o idoso poder se relacionar com o enfermeiro.

É possível concluir então que o assunto abordado é de extrema importância para os acadêmicos em forma, já que desse modo podemos conhecer mais sobre uma doença que tem se tornado comum

e que teremos contato com o decorrer da profissão. Desse modo vamos inserindo a necessidade de conhecimento e aperfeiçoamento das técnicas.

## Literatura

ALMIDA M.F.I de; BARBOSA A.C, LEMES A.G, ALMEIDA K.C.S, Melo T.L de; **Depressão do idoso: o papel da assistência de enfermagem na recuperação dos pacientes depressivos**, p.107-111. UNIVAR. Nº 11, vol. 1, 2004.

BALLONE, Geraldo. **Depressão no idoso**. Disponível em: Psiquweb Internet, revista 2006. Acesso em 30 de abril de 2015, 14:45:00

BERIER, Carlos Alberto. **Doença de Alzheimer, a década do cérebro**. 1.ed. Ribeirão Preto (SP): 1993

CANINEU, Paulo Renato. **Depressão no idoso**. Compendio de psiquiatria. V.1. São Paulo: Artes Medicas. São Paulo. 2000.

CARAMELLIA P, BARBOSA M.T., **Como diagnosticar as quatro causas Como diagnosticar as quatro causas mais freqüentes de demência?** Rev. Bras. Psiquiatria, São Paulo 2002, p. 7-10.

FORLENZA O.V., **Transtornos depressivos na doença de Alzheimer: diagnóstico e tratamento**, Rev. Bras. Psiquiatria, São Paulo 2000, p. 87-95.

FREITAS I.C.C., Paula K.C.C. de, Soares J.L, Parente A. da C.M., **Convivendo com o portador de Alzheimer: perspectivas do familiar cuidador**, Rev. bras. enferm. vol.61 no.4 Brasília Jul/Ago. 2008, p 508-512.

FREITAS I.C.C., PAULA, K.C.C. de., SOARES J.L., PARENTE A. da C.M., **Convivendo com o portador de Alzheimer: perspectivas do familiar cuidador**, Rev. bras. enferm. vol.61 no.4 Brasília Jul/Ago. 2008, p.508-513

Moura M.A.P., **O CUIDADO PRESTADO PELA ENFERMAGEM AOS PORTADORES DE ALZHEIMER**.

WRAGG RE, Jeste DV. **Overview of depression and psychosis in Alzheimer's disease**. Department of Psychiatry, University of California, San Diego, May. 1989, p 577-87.



## Jovens na EJA: superação no processo de escolarização

Quezia Vila Flor Furtado<sup>1</sup>

### Resumo

O presente projeto apresenta-se como eixo de conexão entre o Ensino Superior e a Educação Básica no sentido de ampliar e aprofundar o debate sobre a crescente inserção dos jovens na Educação de Jovens e Adultos, sendo resultado de situações de fracasso na escola da infância. Esta problemática tem sido alvo de preocupações para os educadores da EJA, mas de pouca mobilização em reflexão as situações que envolvem estes jovens, e conseqüentemente de pouca atenção para ações de intervenção. Vimos através deste projeto a possibilidade de ampliar os estudos e discussões com estudantes das licenciaturas em formação junto aos profissionais da Educação Básica a fim de mediar ações de superação no processo de escolarização destes jovens.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar. Superação. Jovens. Educação de jovens e adultos

### Apresentação e Justificativa

Por muito tempo as discussões voltadas para a Educação de Jovens e Adultos se centralizaram na presença do adulto que não teve acesso a escola pública quando ainda eram crianças, e por isso cresceram somando ao alto índice de pessoas em situação de analfabetismo absoluto. Com as ações dos Movimentos Sociais e mobilizações da Sociedade Civil as políticas públicas para EJA foram se ampliando não somente em relação ao acesso, mas em relação a diretrizes para sua melhor qualidade.

No entanto, hoje a EJA tem ganho outro formato, antes nos deparávamos com pessoas [...] que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar” (PAIVA, 1972, p. 26). Essa explicação já tem se tornado insuficiente pelo momento histórico, político, social e econômico que temos vivenciado nesses últimos anos.

Estamos falando de um grupo que cresce cada vez mais, devido a processos escolares mal resolvidos e deficientes desenvolvidos na Educação Básica. É o que conhecemos como juvenalização da EJA, marcada, principalmente, a partir dos anos 1990. Enquanto de um lado aumentava o incentivo para o acesso dos jovens à escola, do outro, não havia investimento suficiente em qualidade no processo de escolarização. Isso é o que Carrano e Peregrino (2005, p. 5) denominam de “processo de escolarização degradada”, que:

[...] se refere ao “novo” processo de escolarização que se inaugura a partir da década de 1990, e que se dá com o agravamento das condições de escolarização das classes populares no Brasil, tornando-as ainda mais precárias. Tal precariedade pode ser constatada na medida em que percebemos que o aumento do número de alunos nos sistemas públicos escolares tem se dado sem o concomitante aumento proporcional no montante das verbas para o setor. Assim, tal forma de escolarização vem prescindindo de equipamentos escolares fundamentais, realizando-se com base na contratação precária de profissionais [...]. (CARRANO; PEREGRINO, 2005, p. 5).

Assim, a presença dos jovens na EJA é resultado também desse processo de escolarização degra-

---

1 Profa. Dra. Da Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – Departamento de Metodologia da Educação.

dada, que perpetua a exclusão escolar. Os alunos têm acesso à escola, porém não a uma educação que promova suas habilidades e apropriação do conhecimento científico.

Ao rever os dados que encontramos a partir da década de 2000, por exemplo, somos confrontados com estatísticas que reforçam esse entendimento, como Torres (2004, p. 36), que nos informa sobre o mapa representativo da realidade dos estudantes do ensino fundamental na América Latina e no Caribe, dos quais, entre 85 e 90% que ingressam na escola em idade escolar regular, apenas 47% completam o ensino fundamental. Essa realidade se torna ainda mais agravante porque, aproximadamente, metade dos alunos repete a primeira série. Essa repetência está relacionada a problemas no ensino e na aprendizagem inicial de leitura e de escrita. Esse problema é ainda mais complexo no caso de estudantes que sejam provenientes de famílias de baixa renda, o que sobe para 60% dos casos.

Também segundo Torres (2004, p. 35-36), “[...] um olhar mais atento à situação do Ensino Fundamental na América Latina revela que os altos índices de matrícula escolar andam paralelamente com os altos índices de repetência escolar e baixos índices de diplomação no ensino fundamental.”

No Brasil, em específico, de acordo com os dados do SAEB<sup>2</sup>, “[...] apenas 4,48% dos alunos de 4.ª série do Ensino Fundamental possuem um nível de leitura adequado ou superior aos exigidos para continuar seus estudos” (CICLO, 2003, p. 12). Mais recentemente, em resultados das pesquisas do INEP (2011), “7,2% das crianças que freqüentavam do 1.º ao 5.º anos do ensino fundamental naquele ano foram reprovadas. Nas séries finais (6.º ao 9.º anos), a taxa subiu para 12,4%.”

O atraso que começa na infância se encontra em toda a trajetória escolar desses jovens. De acordo com o IBGE, metade dos jovens estudantes de 18 a 24 anos de idade, que já deveria ter concluído a educação básica e ingressado no ensino superior, ainda não estava na universidade, o que representa 49%. Interessante notificar que um percentual de 8% dessa população ainda tentava concluir o ensino fundamental.<sup>3</sup>

As estatísticas contribuem para o reconhecimento de que as crianças que, há algum tempo, vêm sendo reprovadas e/ou “expulsas” da escola, hoje não são mais crianças, estão se tornando adolescentes e, mais tarde, jovens que, não comportando mais no ensino infantil, são direcionados para as classes da Educação de Jovens e Adultos e perdem o percurso no processo de escolarização segundo o sistema educacional.

Tivemos esta comprovação depois de aproximadamente 7 anos (2006-2013) de estudo e investigação no mestrado e doutorado, em que averiguamos em 3 escolas públicas do município de João Pessoa a predominância de jovens matriculados na EJA advindos do ensino diurno regular e com histórico de repetências e situações de fracasso escolar.

Considerando esse contexto é que nos propomos realizar este projeto de intervenção ampliando as discussões com profissionais da educação em formação inicial e continuada, a fim de mobilizarmos ações significativas para a realidade escolar em que encontra estes jovens. De um lado temos os estudantes que estando em formação inicial podem iniciar suas reflexões em relação a esta problemática, se apropriando das discussões relacionadas aos jovens da EJA e do processo de investigação da Educação Básica, contribuir com ações junto aos profissionais atuantes na escola, e por outro lado temos os profissionais que já atuam com os jovens da EJA e podem ampliar suas reflexões para melhor mediar o processo de escolarização.

---

2 Sistema de Avaliação da Educação Básica – realizada em 2001 e divulgada em 2003.

3 Disponível em: <[www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/11375-desigualdades-regionais-sociais-e- raciais-no-atraso-escolar-diminuem](http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/11375-desigualdades-regionais-sociais-e- raciais-no-atraso-escolar-diminuem)>. Acesso em: 19/01/2013.

## Problematização

Em nossas pesquisas realizadas no mestrado e doutorado (2006-2013) sobre os jovens da EJA, constatamos que estes estudantes são resultados do fracasso na escola da infância e que quando chegam a EJA, em sua “segunda chance”, vivenciam as mesmas situações, sendo caracterizado pela indisciplina, desmotivação e ausência do espaço escolar. Em nossos estudos teórico e metodológico identificamos esses problemas relacionados principalmente à prática educativa.

Esta realidade nos conduz a uma série de questões: quais os reais motivos dos jovens estarem fracassando na escola da infância? São eles que fracassam ou é a Educação Básica que tem fracassado em atender suas reais necessidades de aprendizagem? Como os profissionais de educação estão mediando esta realidade quando estes jovens chegam a EJA? Quais os desafios em relação a prática educativa, e que podem ser mediados a partir do diálogo e ações de intervenção?

Por estas questões nos propomos investir em pesquisa, ensino e extensão a fim de contribuir com os estudantes de licenciatura e os profissionais atuantes na Educação Básica.

## Fundamentação teórica

A realidade dos jovens da EJA é identificada no que Andrade e Farah Neto (2007, p. 56) nos afirmam: “[...] o processo de escolarização constitui hoje, sem dúvida, um espaço importante de sentido, que explicita, de forma incisiva, desigualdades e oportunidades limitadas que marcam expressivos grupos de jovens brasileiros”. Essas desigualdades podem se expressar de várias formas:

[...] freqüentemente, quando os jovens percebem estar perdendo esse “jogo” escolar – porque, efetivamente, não são iguais – surgem algumas estratégias – como a própria retirada do jogo – reconhecidas como evasão, abandono e repetência. (ANDRADE; FARAH NETO, 2007, p. 58).

O fracasso escolar tem marcado o processo de escolarização dos jovens, comprometendo a sua condição juvenil por uma situação social de poucas oportunidades e que representa um problema muito maior, denominado exclusão social. A esse respeito, ainda Andrade e Farah Neto (2007, p. 56) nos apresentam a seguinte reflexão:

Os processos vivenciados pela maioria dos jovens brasileiros e suas estratégias de escolarização ainda expressam as enormes desigualdades a que está submetida essa faixa da população. As trajetórias escolares irregulares, marcadas pelo abandono precoce, as idas e vindas, as saídas e os retornos, podem ser assumidas como importantes sinais de que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema de ensino. Tal processo é o indicador mais visível da diversidade do acesso, da permanência e do arco de oportunidades. O que parece estar dado, como direito, instituído e instituinte – o direito à educação para todos –, não reflete, necessariamente, a realidade vivenciada por parcela significativa dos jovens brasileiros.

Neste contexto de desigualdades educacionais entre os jovens brasileiros encontramos aqueles que estudam na EJA, e em seu processo de estudo nos posicionamos pela Educação Popular no propósito de intervir a partir do diálogo e da escuta.

Com o diálogo, estamos conscientes de que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 154). A abertura para conhecer, buscar respostas, traçar objetivos e pesquisar revela essa relação dialógica, em que as inquietações relacionadas ao processo de escolarização dos jovens na EJA se desdobram devido à curiosidade de

saber os motivos que os envolvem nas situações de fracasso escolar. Esse movimento não será possível sem o ato da escuta:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1996, p. 75).

Neste processo de escuta, acreditamos nas possibilidades de identificar as reais necessidades de aprendizagem destes jovens e suas dificuldades no processo de escolarização, para assim mediar e intervir.

Junto a esta perspectiva, trazemos Charlot no propósito de melhor elucidar as situações de fracasso vivenciados por estes jovens. Charlot (2000) apresenta o fracasso escolar de maneira reflexiva, porém não o visualiza de maneira estática e objetiva, mas considerando a complexidade que a própria situação envolve. Isso contribui para que nos aproximemos do jovem da EJA e das situações no fracasso escolar.

O fracasso escolar, durante muito tempo, foi visto como expressão de reprovação, da não apropriação dos conhecimentos sistematizados pela escola, por parte dos alunos, daqueles que não conseguem aprender a ler em um ano, da ineficácia pedagógica, entre tantas outras questões que culpam o meio social, trazendo em si o discurso de que a origem social é a responsável exclusivamente pelo insucesso dos alunos. Ao contrário, Charlot (2000, p. 14), relaciona o fracasso escolar a “objetos sociomediáticos”, isto é, àquilo que tem sido relacionado ao fracasso escolar “[...] são portadores de múltiplos desafios profissionais, identitários, econômicos, sociopolíticos”. Assim, o fracasso escolar constitui-se “[...] uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais” (CHARLOT, 2000, p. 17). Isso não restringe exclusivamente a origem social.

Poe esta perspectiva é que Charlot propõe pensarmos o fracasso escolar a partir da escuta daqueles que se encontram nesta situação, procurando perceber a indicação das desvantagens ocorridas no processo de escolarização, por isso a sua discussão sobre *a relação do saber*, que nos impulsiona a refletir sobre a aprendizagem. Ele parte da constatação de que “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (2000, p. 65), o que já nega qualquer constatação teórica em indicar os alunos em situação de fracasso como incapazes de aprender. E essa aprendizagem é indissociável da relação em que:

Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende. (CHARLOT, 2000, p. 67).

Neste processo de aprendizagem, Charlot identifica três conceitos-chave: mobilização, atividade e sentido. “Mobilizar é pôr em movimento”, é também “reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (2000, p. 55). E essa mobilização tem como referência a atividade, conceituada como

“um conjunto de ações propulsionadas por um móbil<sup>4</sup> e que visam a uma meta.” Estando essa mobilização para uma atividade que faça sentido:

[...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. [...] Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. (CHARLOT, 2000, p. 56).

Assim, propomos pensar na busca do sentido da escola para os jovens da EJA, considerando o seu contexto, seus sonhos, suas expectativas em relação a escola, promovendo assim um grande esforço coletivo na superação de situações de fracasso no processo de escolarização.

## Objetivos

### Objetivo Geral:

Desenvolver diálogo entre a Ensino Superior e a Educação Básica em relação aos jovens da EJA a fim de criar estratégias de ação em superação as situações de fracasso do processo de escolarização dos jovens da EJA

### Específicos

- Investigar os motivos dos jovens estarem estudando na EJA e sua dificuldades e necessidades no processo de escolarização
- Propor círculos de diálogo com os professores da EJA a fim de refletir os resultados de diagnóstico da realidade dos jovens
- Promover grupos de estudo e de intervenção diante das dificuldades e necessidades dos jovens no processo de escolarização.

## Metodologia

As ações metodológicas se darão em momentos distintos: num primeiro momento será realizado estudos e diagnose da realidade de escolarização dos jovens da EJA, e num segundo momento ações de intervenção com temáticas de estudo junto aos profissionais atuantes na EJA e os próprios jovens estudantes mediante as suas necessidades e dificuldades.

Pretende-se atuar a partir das seguintes ações:

- **Grupos de estudo:** entende-se por momentos de estudo e apropriação dos conceitos que envolvem os jovens da EJA, incluindo aportes teóricos sobre Educação Popular em uma perspectiva freiriana;
- **Diagnose:** ação investigativa em que se fará levantamento de informações e dados sobre a comunidade local da escola alvo do projeto e onde serão aplicados questionários e entrevistas com jovens da EJA e profissionais atuantes na escola;

---

<sup>4</sup> Móbil é, segundo Charlot (2000, p. 55), o desejo que desencadeia uma atividade.

- **Círculo de diálogo:** prevê momentos de discussão entre o coordenador, colaboradores, bolsistas e profissionais atuantes da EJA a partir dos estudos e diagnose realizada, a fim de levantar dificuldades e necessidades do processo de escolarização dos jovens da EJA.
- **Oficinas:** entendida como ação coletiva de formação a partir das necessidades e dificuldades levantadas nos Círculos de Diálogo.

Diante disso, os encontros com os licenciandos/as envolvidos no projeto poderão ser assim organizados:

- Pesquisa e estudo sobre os jovens da EJA;
- Organização do material de pesquisa para realização da diagnose;
- Planejamento dos encontros com os públicos-alvo do projeto;
- Reunião pós-encontros com os públicos-alvo para redigir relatório parcial.

Os encontros com o primeiro público-alvo (jovens da EJA) poderão ser assim organizados:

- ⇒ Participação na aplicação dos questionários e entrevistas para diagnose;
- ⇒ Participação de oficinas que contemplem temáticas de acordo as necessidades e dificuldades do processo de escolarização.

Os encontros o segundo público-alvo (professores/as e equipe técnico-pedagógica) poderão ser assim organizadas:

- a) Participação na realização da diagnose;
- b) Participação e contribuição nos círculos de diálogo em reflexão e intervenção em relação às dificuldades e necessidades do processo de escolarização;
- c) Participação de oficinas que contemplem temáticas de formação para atuação junto aos jovens da EJA.

### **Público alvo**

Estudantes e educadores/as (professores/as e equipe técnico-pedagógica) do Ensino Fundamental da EJA, das escolas públicas de João Pessoa que aderirem ao projeto.

### **Avaliação**

A avaliação será realizada junto a todos os participantes do projeto, entre bolsistas, coordenador, colaboradores e público alvo, refletindo os objetivos do projeto e o seu alcance, considerando sugestões para sua ampliação e outras ações de intervenção.

**Cronograma:**

Atividades	Unidades de tempo (Mês)								
	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Encontro do grupo de estudo e planejamento da equipe de licenciandos/as									
Realização da diagnose									
Sistematização dos dados coletados da diagnose.									
Círculos de Diálogo									
Oficinas									
Produção de relatórios parciais									
Produções científicas									
Exposição									
Produção de relatório final									

**Literatura**

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, I. O.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ANDRADE, E. R.; FARAH NETO, M. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília, p. 55-78, abr. de 2007.

CARRANO, P. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. Publicado em: 2007. Disponível em: <[www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave\\_artigo.asp?cod\\_artigo=1086](http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1086)>. Acesso em: 22/07/2008.

CARRANO, Paulo; PEREGRINO, Mônica. **O direito a juventude na escola que se expande: desafio para a democratização da escola pública no Brasil**. 2005. Disponível em: <[http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=20&Itemid=32](http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=20&Itemid=32)>. Acesso em: 09 out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. Disponível em: <[www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@\\_0\\_PauloCarrano.htm](http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.htm)>. Acesso em: 20/07/2008.

CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D’Água, 1998.

---

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos**: produção do fracasso no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

JÚNIA, R. PNAD 2009: Mais de 70% da população sem ensino médio completo. (Artigo de opinião). **Adital**: notícias da America Latina e do Caribe. Disponível em: <[www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=51016](http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=51016)>. Acesso em: 22/01/2011.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventudes: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. 2005. Disponível em: <[www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com\\_booklibrary&task=view&catid=29&id=113&Itemid=124](http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_booklibrary&task=view&catid=29&id=113&Itemid=124)>. Acesso em: 09/10/2008.

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

TORRES, R. M. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, Á.; GEL, C. H. (Orgs.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34-47.



## Reflexões em Torno do Estudo dos Atos Falhos de Linguagem como uma Ferramenta no Processo da Educação

Denise Sanches Pinheiro Diógenes<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta uma abordagem concisa de estudos teóricos sobre atos falhos na linguagem, sua relação com o inconsciente e o seu uso como ferramenta no processo de educação do sujeito. Logo, se propõe, a levar o leitor a refletir sobre a relação da psicanálise e educação. O trabalho está organizado na forma em que inicialmente fala-se de atos falhos, aprofunda-se atos falhos de linguagem e sua relação com o inconsciente e sua importância para a educação. A base de estudo principal é a de Sigmund Freud e sua concepção sobre a temática discutida.

**Palavras-Chave:** Ato falho. Inconsciente. Educação. Freud.

### Introdução

O presente trabalho aborda a temática de atos falhos, mais comumente conhecidos em inglês como slipsoftongue, que podem ser falhas involuntárias no uso das palavras durante a fala, em que ocorre a troca ou mistura de uma palavra com outra, isso segundo Sousa e Gabriel<sup>2</sup>(2010).

Pode-se observar, o entrelaçamento entre a lingüística e a psicanálise que se dá a partir do troço lingüístico, deixando evidente que o que se fala não apenas comunica, mas, também, revela o desejo do sujeito. Logo, aquilo que o sujeito deixa escapar é algo do seu inconsciente que revela seus sentimentos desejos recalcados, que se observados podem fazer o educador, por exemplo, entender mais o sujeito e o porquê, de algumas dificuldades no seu processo de aprendizagem.

Ao longo de sua vida Freud não fez nenhuma publicação voltada exclusivamente para a educação, mas de fato, ele criticou a educação da sua época e apontou que a psicanálise poderia colaborar e muito na educação de crianças e adolescentes. Freud, fez publicações que ajudam os educadores a entenderem o desenvolvimento da criança e a entender o sujeito inserido na sociedade como em sua obra “ O mal estar na civilização”, esta obra pertence ao volume XXI da obra completa de Freud. A psicanálise pode e tem colaborado e muito no processo de educação dos sujeitos, por isso objetiva-se no presente trabalho discutir sobre atos falhos em específico os da fala e estudar isso como uma ferramenta na educação dos indivíduos. Para a realização do presente artigo usou-se a tradução de obras de Freud, e diferentes artigos científicos e livros, mas todas as leituras foram orientadas segundo Freud.

### Desenvolvimento

O cérebro possui atividades mentais inconscientes, e foi diante desse preceito que Sigmund Freud criou sua teoria da existência do inconsciente. Freud foi um grande estudante da mente humana, para ele muitos estavam doentes porque não externavam seus sentimentos e muitos desses ficavam presos no inconsciente, levando ao adoecimento. Mas como ter acesso ao inconsciente? Freud se interessou

---

1 Graduanda em Psicologia na Universidade Federal da Paraíba. Bolsista do Programa PET/CONEXÕES DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas

2 Sousa e Gabriel são pesquisadoras de lingüística e mostram em seu trabalho que lapsos de fala é utilizado como pista em diferentes estudos de lingüística, e lapsos de fala é quando de forma involuntária, inconscientemente, você faz uso de uma palavra em vez de outra por exemplo.

pelo assunto e estudou com muitos estudiosos da época, como Charcot<sup>3</sup>, e após observar e estudar hipnose ele elaborou seus métodos de acesso ao inconsciente que foram a interpretação de sonhos e a associação livre.

Freud considerado o pai da psicanálise ele estudou a fundo o inconsciente e revelou ao mundo como ele se expressa, uma forma dele se expressa e muito facilmente observada é as para praxias ou comumente chamadas de atos falhos. Os atos falhos, são manifestações de perturbações do nosso inconsciente no nosso consciente e existem vários. Como exemplo podemos citar os atos falhos de linguagem como, quando trocamos uma palavra por outra ou o nome de uma pessoa por outra.

O esquecimento de intenções também são atos falhos, como por exemplo quando você vai ao supermercado e quando chega no local se pergunta: “o que vim fazer aqui mesmo”. Se você sai para colocar uma carta no correio e passa da caixa de correio e só depois percebe que esqueceu, de colocar a carta, isso é um ato falho, em uma de suas obras Freud cita um exemplo desses quando fala:

não preciso, como individuo normal e livre de neuroses, carregá-la na mão por todo o caminho e ficar a cata de uma caixa de correios onde possa jogá-la; pelo contrario, costume colocá-la no bolso, seguir meu caminho deixando os pensamentos vagarem livremente, e confiar em que uma das primeiras caixas do correio há de chamar minha atenção e fazer com que eu ponha a mão no bolso e retire a carta (Freud, 1901).

Esse exemplo é muito pertinente, pois Freud depois relata, se o individuo esquece-se de colocar a carta o faz possivelmente por desejos inconsciente pois, por exemplo, o conteúdo da carta pode conter sentimentos recalcados que inconscientemente ele não o deseja revelar e ocorre o ato falho de esquecer de colocar a carta, mas que na verdade essa era sua real intenção.

Logo, os atos falhos ocorrem para evitar algum tipo de desprazer e sempre estão associados a algum conflito psíquico, eles revelam algo do inconsciente, algo que o individuo gostaria que ficasse escondido mais que, por algum motivo escapou de forma sutil e que requer atenção para que se perceba e se compreenda por que o ato falho ocorreu.

Existem diferentes atos falhos, Freud os agrupou em sete tipos: os orais, de escrita, de falsa leitura e de falsa audição, esquecimento temporal, perdas e atos sintomáticos. O pai da psicanálise trabalhou esses temas em suas “Conferencias Introdutórias sobre Psicanálise”, que estão reunidas nos volumes XV e XVI das obras completas de Freud.

Durante muito tempo essa temática não despertou o interesse dos investigadores da ciência, talvez por se tratar de algo que é banal para merecer atenção teórica, ou talvez por indicar uma falha transitória sem grandes conseqüências logo, irrelevante. Mas ganha-se, destaque com os estudos de Freud, ele dividiu os atos falhos em três grandes grupos os relacionados com linguagem, os relacionados com esquecimento e os relacionados com extravios, perdas e erros.

Os lapsos de esquecimento trata-se, de esquecimento temporário, como quando uma pessoa não consegue lembrar uma palavra que conhece ou quando esquece de fazer algo que pretendia ou prometera. Os relacionados ao extravio não são necessariamente temporários e englobam as situações em que não se lembram onde guardaram determinada coisa, ou quando acreditam saber de algo que não sabem.

Nesse artigo enfocaremos os lapsos relacionados a linguagem que, são os lapsos de língua (quando o falante tenciona dizer algo e em vez da palavra visada, diz outra), os de escrita(escreve-se uma coisa em vez de outra), os de leitura( lê-se outra coisa que o que esta escrito), e os de audição( escuta-se outra coisa que o que foi dito), isso segundo Thá(2001).

---

3 Jean-Martin Charcot foi um médico e cientista francês, junto com um amigo é o fundador da moderna neurologia, ele com suas investigações fez uso da hipnose no tratamento da histeria, dando enormes contribuições na psicanalise, ele mesmo foi professor de Freud.

Diante disso destacamos que iremos enfatizar atos falhos na linguagem mais especificamente os lapsos da fala e ver sua importância como uma ferramenta sinalizadora sobre o estado psíquico e comportamental do sujeito, que está em processo de aprendizagem, logo perceber e entender os atos falhos pode ser útil no processo de aprendizagem do sujeito sendo uma ferramenta psicopedagógica. Destaca-se ainda que, perceber e entender atos falhos é uma atividade simples que qualquer amante de psicanálise pode exercer.

Os atos falhos de linguagem são muitos comuns, e pode acometer qualquer pessoa de qualquer gênero ou etnia. Segundo Thá (2001): “os atos falhos tem alcance universal e podem ser observados em qualquer pessoa sadia em condições normais de saúde física e mental”.

Os lapsos da fala ocorrem basicamente por troca de palavras, isso na palavra falada. De fato esses chamam pouca atenção, e se fazem surgir alguma emoção mais forte ela não durara mais que o tempo necessário para que o sujeito recupere o controle sobre o que estava dizendo. Apenas raramente um fenômeno desses assume um grau de muita importância e às vezes fazem surgir boas risadas. Mas a experiência mostra que faz surgir no falante uma sensação de surpresa, no sentido de ele ter sido surpreendido pelas suas próprias palavras e um desconforto subjetivo, que pode ser maior ou menor, mais ou menos durável conforme a pessoa e a situação.

A primeira explicação para tal fenômeno é que eles ocorreram por enganos acidentais, logo, não podem reivindicar razões específicas isso é do senso comum. Mas, há a explicação de que o lapso é falha no funcionamento mental logo, ele pode ocorrer se o sujeito estiver cansado, indisposto, excitado ou mesmo distraído. Em todos esses casos temos o distúrbio da atenção, nisso uma doença física ou um cansaço podem justificar um distúrbio na atenção, isso segundo Thá(2001). A psicologia da atenção, fala que quando uma pessoa está adoentada ou muito cansada, sua atenção, sua concentração se encontra debilitada logo, ela fica propícia a cometer mais lapsos, esses são fatores orgânicos mais na excitação os fatores são psicológicos. Podemos refletir sobre isso com um exemplo simples, quando em uma apresentação de seminário um estudante comete muitas trocas de palavras ou fica muito tempo tentando lembrar-se de alguma palavra que esqueceu, isso pode ser cansaço, estresse que podem distrair sua mente ou diminuir a atenção ou pode revelar algo mais profundo como o medo de estar sendo julgado pelos ouvintes. Mas e quando esses fatores orgânicos, físicos estão ausentes? O que acontece? Logo, essas explicações não são suficientes, Freud tenta dar explicações mostrando que o cansaço, a excitação e outros podem favorecer a ocorrência do ato falho porém, não são sua causa e Freud vai além questionando por que ocorre “desta forma e não de outra”, supõem-se que algo compele ao lapso ocorrer de determinada forma, pois, entre muitas palavras, fonemas por que usou-se logo uma determinada.

Em sua obra sobre lapsos conferências introdutórias volume XV, Freud cita Meringer e Mayer que em 1895 publicaram, Lapsos ao falar e ler. Meringer pesquisou sobre os lapsos de língua, ele agrupa esses em cinco categorias: transposição, permuta, antecipação, perversão e substituição. Logo para Meringer, as perturbações que se manifestam num lapso de língua são causadas pela influência de outros componentes (fonológicos, sintático e semântico), pertencente a mesma cadeia da fala que esta sendo emitida, logo, os lapsos são não conscientes e de caráter de uma falha no processamento, na elaboração dessa fala.

Freud fala que a perturbação que dá origem a um lapso, é resultante de influências exteriores a cadeia da fala que está sendo omitida, isto é, outra seqüência de pensamento, que se manifesta e se dá a conhecer no lapso. Logo, isso pode ter sido pensado ou falado anteriormente ao lapso, entre o nome interferido e o pensamento interferente existe uma conexão e pode ser uma conexão fonológica. Esses pensamentos que não são conscientes podem se tornar consciente uma forma é através da associação livre. Freud em uma de suas obras fala:

Aquilo que resulta de um lapso de língua tem um sentido próprio, o produto do lapso de língua pode, talvez, ele próprio ter o direito de ser considerado como ato psíquico inteiramente válido, que persegue um objetivo próprio, como uma afirmação, que tem seu conteúdo e seu significado. , Freud (1901).

Existe uma intenção, ainda que inconsciente, pois fazem partes de uma rede de pensamentos concatenados. Além disso, para Freud o lapso expressa uma proposição, no lapso há mais de uma afirmação envolvida, ou seja, uma proposição que decorre como conclusão das premissas que estão sendo apresentadas de maneira consciente e outra proposição que decorre como conclusão das premissas que permanecesse inconsciente no momento da fala.

Logo o lapso nada mais é do que o resultado da interferência dessas duas proposições, que manifestam posturas distintas em relação ao mesmo fato e esse termo interferência é usada pelo próprio Freud. Assim o lapso da fala expressa uma interferência entre duas proposições, desse modo podemos separar os lapsos em duas grandes categorias: aquelas em que os lapsos exprimem duas grandes proposições, cujo sentido é claramente relacionado, e aquelas em que as proposições aparentemente não apresentam relação de sentido.

Diante disso tudo, temos que destacar o fato desses lapsos não serem conscientes logo, são inconscientes. Araújo (2004) fala que: “o inconsciente freudiano não é a margem da consciência, nem o profundo desta consciência, nem o lugar de algo caótico e misterioso”.

Nesse inconsciente temos lacunas, essas vão trazer para o primeiro plano da investigação psicanalítica aquilo que Lacan, seguindo Freud, chamou de “ formações do inconsciente” : o sonho, o ato falho, o chiste e os sintomas. Os fenômenos lacunares são, portanto, indicadores de uma outra ordem, irreduzível à ordem consciente e que se insinua nas lacunas e nos silêncios desta última, Garcia-Roza(2009).

Além disso, podemos ressaltar: o que define, o inconsciente não são os seus conteúdos, mas o modo segundo o qual ele opera, impondo a esses conteúdos uma determinada forma, ou símbolo. De fato, só há o inconsciente se houver o simbólico, isso é claro na questão de recalçamento. É o recalçamento que produz o inconsciente e isso só ocorre por exigência do simbólico. O acesso ao simbólico é, portanto, a condição necessária para a constituição do inconsciente e também do consciente. Logo, seria os atos falhos um acesso ao simbólico?

Freud via que os lapsos de linguagem que observamos nas pessoas normais dão a impressão de ser um estágio preliminar das chamadas (parafasias) que surgem em condições patológicas. Ainda, segundo ele, os lapsos da fala acontecem pela contaminação ou substituição das palavras, Davela e Kirsch (2010).

Ainda conforme Freud (1901), os lapsos podem ocorrer por influências externas à palavra, frase ou contexto. São dois modos de formação dos lapsos da fala que tem em comum a simultaneidade da excitação e o que os diferencia é a origem da perturbação dentro ou fora da frase ou contexto.

Diante de tudo isso se percebe a importância dos atos falhos, mas como usá-lo como ferramenta psicopedagógica? A relação da psicanálise com a educação vem desde que Freud mostrou a importância de os educadores saber mais sobre o desenvolvimento da criança e adolescente, em seu trabalho a “juventude desorientada”, de Aichhorn, de 1925, ele reconhece que as aplicações da psicanálise na teoria e prática da educação infantil é algo muito interessante pois, é nas vivências infantis que o sujeito ira modelar seu ego.

Além disso, a psicanálise coloca a linguagem como marca do humano, isto é a linguagem é o que diferencia o homem dos outros animais, e isso possibilita uma aproximação com as questões da educação, principalmente no que diz respeito à importância que o professor deve atribuir àquilo que a criança diz e o que é dito a própria criança. Logo, estar atentos a fala e a escrita do aluno, e o que essa

fala carrega é uma ferramenta pedagógica, assim os atos falhos de linguagem observados pode revelar muito do aluno, sendo uma ferramenta para uma boa educação.

Mas como? Por exemplo, se um aluno em uma apresentação oral de um trabalho em classe comete um ato falho de troca de uma palavra pela palavra julgamento, talvez seu inconsciente deixou escapar seu medo, ou seu sentimento de sentir que o que ele fala esta sendo julgado, se estar certo ou errado, por seus colegas de classe. Se o professor estiver atento e chegar a conversar com o aluno e constatar que isso é o que ele sentiu, no caso o medo de ser julgado e por isso fica nervoso nas apresentações, só essa conversa, ou essa atenção do educador já ira trazer pequenas mudanças. E fazer um aluno refletir sobre seu medo de apresentar um trabalho oral, é também educador, isso é educação, isso é preparar o sujeito para a vida. A relação de diálogo e a escuta sensível do educador, é necessário para que a educação seja uma relação de respeito à pessoa da criança, respeito e compreensão ao seu comportamento e às etapas de seu desenvolvimento psíquico.

A educação atingi um ser que é biopsicossocial, e a mesma deve entender que o acesso ao inconsciente através de atos falhos da linguagem pode ser uma forma reveladora de entender melhor o sujeito que se educa, até mesmo porque aquilo que é ensinado entra em contato com a subjetividade de cada um, logo, o que é aprendido é apreendido de forma diferente, ou seja, varia de pessoa para pessoa. Muitas vezes o aluno não aprende algo porque existem, coisas recalçadas em seu inconsciente que estão interferindo no consciente, na sua atenção.

Por exemplo, uma criança que foi rejeitada pelo pai, e que recalçou esse sentimento, pode estar sempre rejeitando o conteúdo novo, amigos novos, ou o professor novo, porque acha que será rejeitada por esses, e isso pode ser acessado por um ato falho, não é que o educador ira tratar isso na criança, mais ao perceber isso ele pode conversar com os pais da criança, ele pode conversar com a criança e até ter um novo olhar de estratégias pedagógicas para a mesma. De fato, o professor age sobre a criança no nível do inconsciente, segundo Mauco (1979):

o educador age sobre a criança muito mais no nível do inconsciente do que do consciente. Isso porque não é apenas o que ele faz, como age ou o que diz, mas o que o próprio educador é, ira agir sobre a criança.

Segundo, Bigeault e Terrier (1978), a contribuição da psicanálise para a educação é um fato, como também o é para outros campos, como a arte e a publicidade, por exemplo. O educador pode adquirir um modo de ver e entender sua pratica e até mesmo agir com um novo olhar o olhar da psicanalise, e não é difícil estudar psicanalise, tem vários cursos reconhecidos pelo país e qualquer pessoa com um diploma de graduação de qualquer área pode se tornar um terapeuta.

## Considerações finais

Essa discussão é importante, pois, a linguagem se constitui de suma importância, haja vista que é a linguagem que significa o homem e o distingue dos animais tornando-o, imaginariamente, superior e dominante.

O home não é apenas um ser racional e consciente, pois a mente se divide e os pensamentos são também da ordem do inconsciente. E esse inconsciente sempre tenta se revelar a nós, através de sonhos, atos falhos entre outros e é necessário esta atentos para esses conteúdos que são revelados pois, podem nos ajudar a entender o comportamento, as escolhas e até doenças instaladas no físico ou psíquico das pessoas.

Logo, percebe-se que os atos falhos são acontecimentos comuns ao psíquico humano. E que no ato falho da fala, fala-sepalavras que antes estavam reprimidas, ou seja, estavam latentes no incons-

ciente, são desejos, ou sentimentos recalçados que quando menos esperamos escapam ao nosso controle, e podem ser interpretados.

E é muito importante perceber que a psicanálise pode e contribui com o processo de aprendizagem ajudando o educador entender melhor aquele a quem se educa seja criança ou adulto e que o famoso jargão do personagem Chaves da TV, que diz: “foi sem querer querendo”, de fato, é verdadeiro, pois atos falhos, é isso dizer algo que não se queria conscientemente mas se desejava inconscientemente. E isso pode se transforma em ferramenta no processo de educação já que é importante entender o sujeito que se educa e estar atento as coisas que podem estar relacionadas as suas dificuldades de aprendizagem que podem ser acessadas através de uma simples troca de palavras.

## Literatura

ARAÚJO, A. C. C. O Corte Freudiano. **O dispositivo da palavra**. Pressupostos históricos e pressupostos de Freud. Recuperado em 28 de julho de 2015, em [http://ebp.org.br/wp-content/uploads/2012/08/Lucy\\_de\\_Castro\\_O\\_inconsciente\\_freudiano1.pdf](http://ebp.org.br/wp-content/uploads/2012/08/Lucy_de_Castro_O_inconsciente_freudiano1.pdf). 2004.

BIGEAULT, J.P. e Terrier, G. **L'illusionpsychanalytique en education**. Paris: PUF. 1978

DAVELA, S. P. e KIRSCH, S. A. C. Linguagem e psicanalise. *Fronteira Digital*, 01, 76-83. 2010

FREUD, S. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In: *Obras Psicológicas Completas*. Rio de Janeiro: Imago. 1997.

GARCIA-Roza, L. A. Freud e o inconsciente, 24(Ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009

KEEGAN, P. Introduction. In: Freud, S.. *The psychopathology of everyday life*. London: Penguin Classics. 2002

MAUCO, G. *Psychanalysetéducation*. Paris, Aubier-Montaigne. 1979.

Sigmund Freud -Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. Volume VI. *Lapsos da fala*. 1901

SOUSA, L. B. e Gabriel, R. *Léxico mental: abordagens psico e neurolinguísticas*. Anais do IX Encontro do CELSUL, Santa Catarina, Universidade do Sul de Santa Catarina. 2010

TALLAFERRO, A. *Curso básico de psicanalise*, Ed. 2. São Paulo; Martins Fontes. 1996

Thá, F. *Uma Semantica Para O Ato Falho*. São Paulo: Annablume. 2001

## **As lutas dos movimentos sociais do campo enquanto experiências sócio-educativas que orientam construção das concepções em torno da educação do campo**

Adrienny Kelly Silva Cavalcante<sup>1</sup>  
Camila dos Santos Rocha<sup>2</sup>

### **Resumo**

Neste trabalho buscaremos fazer um levantamento histórico sobre a formação do MST e seu legado no processo de instituição da Educação do Campo, enfatizando seu surgimento, consolidação e institucionalização. Considerando que este é um dos principais referenciais quando se propõe falar sobre Educação do Campo, pois, este movimento se destaca desde a luta pela Reforma Agrária à Educação para a comunidade camponesa assentada no Brasil. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica de Fernandes (2000), Caldart (2004), Weil (1996), Carvalho e Rocha (2006) e entre outros. O presente trabalho possibilita compreender com detalhe o contexto histórico dos movimentos sociais do campo em suas lutas pela terra, educação, visto uma necessidade maior de afirmação e disseminação de seus direitos.

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais. MST. Educação do Campo.

### **Introdução**

As mobilizações em torno do direito à terra no Brasil são frutos de movimentos históricos empreendidos por sujeitos sociais excluídos – homens e mulheres pobres, escravizados, indígenas, imigrantes, posseiros, etc. - principalmente ao longo do século XIX – XX com as constantes lutas pelo fim do cativo, do trabalho escravo, contra expropriação da terra, contra a expulsão da terra de seus ancestrais, contra exploração do trabalhador do campo que caracterizaram os primeiros movimentos sociais pela luta camponesa, levantando a bandeira de luta pelo direito à terra e às condições de trabalho dignos. Sob esse signo de luta nasceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (FERNANDES, 2000) um dos principais expoentes na luta pela terra no Brasil e pelos direitos sociais básicos: saúde, emprego, moradia e educação.

### **A História e a Organização do MST no Brasil: Muitos Caminhos em busca de direitos**

O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) nasce a partir dos processos significativos de exclusão social ocorridos no Brasil, especialmente, a partir da década de 1960. No contexto do campo no Brasil, a resistência do povo camponês começa a mostrar força depois da ascensão do Governo Militar (1964) mediante o processo de insatisfação com as ações empreendidas por este governo, no qual, estabeleceu um modelo econômico pautado num desenvolvimento agropecuário através do sistema da grande propriedade privada, onde os pequenos agricultores não tinham espaços para o desenvolvimento de uma agricultura familiar, levando ao elevado preço do plantio de subsistência, impossibilitando a vivência desse sistema de produção. O modelo agropecuário defendido por esse governo estabelecia o privilégio do grande capital, levando os pequenos proprietários a uma expropriação de suas terras compulsória (FERNANDES, 2000).

Segundo Fernandes (2000) as primeiras raízes do MST surgiram no Rio Grande do Sul no ano

---

1 Graduada do Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

2 Graduada do Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo e Ex-Bolsista do Programa PET/CONEXÕES DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas.

de 1979, quando grupos de famílias de agricultores estavam sendo expulsos de suas terras, ocasionada por um *Projeto de Colonização*<sup>3</sup> imposto pelo governo do Estado, a partir, da sua resistência á abandonar suas terras e contando com o apoio de um padre, estas famílias se mobilizaram e concluíram que a única via para assegurar a posse da terra seria a ocupação, a partir daí, ocorrem inúmeras ocupações de terras improdutivas do governo e de latifúndios neste estado.

A partir, desse primeiro de invasão de terras improdutivas por camponeses no Rio Grande do Sul, ocorreram semelhantes ações em outros estados brasileiros, mediante a proliferação de muitos conflitos entre camponeses, governo e latifundiários, foi gestado o MST, em 1984 teremos a primeira expressão a nível nacional deste movimento com a ocorrência do *Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra*, na cidade de Cascavel, Paraná.

A primeira fase do MST (1984- 1987) será fundamentada em meio ao processo de reivindicações populares contra a situação socioeconômica precária dos agricultores brasileiros, principalmente, os da região Sul, local do surgimento deste movimento, essas reivindicações seriam como base social para o fortalecimento do MST, bem como a ação de conscientização dos direitos básicos do trabalho pastoral da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) (CALDART, 2004). No qual o objetivo central era a luta pela terra.

Na segunda fase do movimento (1987- atualidade) segundo Caldart (2004) é caracterizado pela organização social deste movimento, enquanto, instituição, o MST passa a ser um movimento em constante construção de alcance nacional, tendo bases de articulação em todos os estados brasileiros, a autora define esse segundo momento como “em construção”, pois, ocorre a descentralização das reivindicações, a luta pela terra ainda é o objetivo central, mas são associados a essa luta outras competências como: o acesso a Educação de qualidade, o fortalecimento da agricultura de subsistência, a pressão política para a efetivação da Reforma Agrária, direito ao acesso á saúde e apoio jurídico, dentro outros, segundo Caldart (2004, p.130):

Segundo o próprio MST, ainda há níveis de organização a serem consolidados e desafios organizativos a superar. Ou seja, trata-se de um movimento entrecruzado com o momento anterior e já convivendo com os desafios do momento seguinte.

O terceiro momento apontado por Caldart (2004) o MST passa a inserir-se de forma sistemática nas questões sociais e políticas compreendendo a nova conjuntura do Brasil, no pós-ditadura. É um momento no qual o MST busca a construção de um projeto popular para comunidade camponesa que insira esta demanda da população no processo de desenvolvimento para o Brasil<sup>4</sup>, esse momento, representa a ampliação das ações sistematizadas no segundo momento aonde o MST progressivamente vai ampliando as demandas de reivindicações para além a asseguarção do direito á Terra. Caldart (2004) destaca duas frentes importantes nesse processo de formação e consolidação do MST.

---

3 Segundo Fernandes (2000): Esse projeto baseava-se na seguinte prerrogativa a partir da concentração da terra nos grandes latifúndios e o advento das grandes máquinas agrícolas, a ideia seria força a migração dessa população camponesa para as chamadas “fronteiras agrícolas”, nas regiões do Pará, Rondônia e Mato Grosso, onde essa mão de obra seria utilizada no garimpo, na extração de madeira da Amazônia e os que não se adaptassem seriam empregados na pecuária latifundiária desta região Norte, recebendo salários baixíssimos e sendo constantemente ameaçados pelos capangas das grandes propriedades.

4 É importante destacar que a produção de Caldart é de 1999, entretanto, representa bem o processo de formação do MST, na atualidade o movimento trabalha de forma descentralizada, n qual cada grupo de 250 famílias acampadas forma uma *brigada*, um núcleo de luta para atingir os espaços regionais específicos. Essa descentralização do movimento visa a reestruturação da organização interna deste, pois, contribui para a melhor regência das demandas estabelecidas no coletivo.



A primeira estabelecida em três momentos: “articulação e organização da luta pela terra, constituição do MST como uma organização social e a organização do mesmo na luta por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil”. (CALDART, 2004, p.96).

O segundo seria caracterizado pela: “experiência humana de participar do MST [...] compreendidas como processos socioculturais que possuem componentes educativos ou formadores decisivos na constituição da identidade dos sem-terra do MST” (CALDART, 2004, p.96).

Para compreender melhor a contribuição do MST no processo de formação da luta camponesa pela terra, bem como toda a conjuntura que se estabeleceu no Brasil a partir da década de 1960, convergindo na atualidade com as políticas públicas afirmativas para a população camponesa, recorreremos à definição de Weil (1996) citado por Caldart (2004) sobre a realidade dos sujeitos que constituíram os integrantes do MST.

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, que vem automaticamente do lugar, do nascimento, da profissão, do ambiente. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber quase que a totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual por intermédio dos meios de que faz parte naturalmente (WEIL, 1996, p.411 *apud* CALDART, 2004, p.98).

Baseado nessas percepções, concebemos que a condição básica para que um homem fundamentasse a sua identidade e a partir dessa constituía-se em um sujeito social que reivindicasse seus direitos básicos, precisa estar fundamentado no enraizamento da sua vivência social, da cultura que o cerca e é passado de pai para filho, do apego a terra e a valorização desta como fonte de emprego, renda e afirmação da ancestralidade. Uma vez que o sujeito social sofre o processo de desenraizamento seja mediante a prática políticas de negação do direito a terra (por parte de Leis, ou mesmo ações de grandes proprietários) pautadas no medo, na negação da identidade, na desapropriação criminosa da terra, na morte, na violência física. Ou mesmo da perda da identidade pela absolvição das práticas conjunturais do capitalismo que nega a agricultura familiar de subsistência, levando ao indivíduo a sentir-se ultrapassado, sem função social na sociedade, pressionando a este a migrar para regiões “desenvolvidas”, acaba legando uma tendência de desenraizar, abandonando a terra e a luta pelo direito a esta.

Caldart (2004) ainda aponta no pensamento de Weil (1996) que existe outro fator importante que leva a esse processo de desenraizamento, o fator educacional que muitas vezes estabelece na formação do aluno no campo para uma realidade fora deste, o ensino se pauta na valorização das práticas modernas, da vida nas grandes cidades, do aprendizado de palavras e coisas que estão fora do seu cotidiano, afirmando mais ainda nestes indivíduos a negação do pertencimento à terra e motivando a sua migração. Esse processo tem muito haver com a vivência coletiva do MST nascido no contexto de expropriação da terra e sob o signo de luta pelo direito ao acesso desta.

Nesse aspecto, a educação é uma ferramenta de disseminação das ações governamentais, a escola apresenta-se dentro desse contexto como uma instituição que normatiza e moldam os alunos, nesse sentido, a partir da perda da terra os componentes do MST foram inseridos em uma dinâmica de exclusão no qual Caldart (2004) aponta que os:

Trabalhadores da terra de quem foi tirada a terra, ou a possibilidade social de tê-la como objeto de seu trabalho, os sem-terra foram desenraizados e portanto diminuídos em sua condição humana. Só que não se limitaram àqueles dois comportamentos referidos por WEIL. Escolheram lutar pelo seu próprio enraizamento: ocuparam a terra que lhes devolveria uma boa parte de suas raízes (CALDART, 2004, p.99).

O MST será responsável por esse processo de enraizamento junto aos seus integrantes, possibilitando o fortalecimento da luta pelos direitos sociais, por isso, entre os movimentos de luta pela terra que despontaram ao longo dos séculos XIX e XX, o MST destaca-se principalmente porque alcança articulação no âmbito nacional passando de um movimento regional (princiado no Rio Grande do Sul, como já mencionado) para ser tornar um movimento nacional, segundo Vendramini (1997) o MST possui características próprias, tendo presença ativa e efetiva em todo território nacional brasileiro:

O MST tem uma organização formal (...) desde a sua criação, mantém uma luta contínua, marcada, é claro, por momentos de maior articulação e expressão política e outras dificuldades maiores de mobilização (...) dispõe de lideranças nacionais, estaduais e locais, com um importante significado para a organização do Movimento (...) No que diz respeito à teoria, ela está presente enquanto concepção de mundo, projeto político e de idealização de uma sociedade socialista. (VENDRAMINI, 1997, p. 99-100).

Considerando o processo de institucionalização do MST nas conjunturas atuais, precisamos ainda voltar nossos olhares para o contexto político nacional no qual a formação do MST esteve inserida, principalmente, no pós-ditadura, com os governos eleitos de forma direta, destacaremos do Governo Collor (1990-1992) até o Governo Lula (2003-2010), no intuito de articular as ações destes governos na questão agrária brasileira e a dinâmica com a população campestre no âmbito das reivindicações do MST.

No governo Collor (1990-1992) não foi destacado avanços no diálogo entre governo federal e o MST, sendo este classificado como movimento clandestino e perigoso. No advento do impeachment, com a ascensão do vice-presidente Itamar Franco (Out/1992-Jan/1995) o MST passa a ser classificado como um movimento social, tendo sido seus representantes recebidos pelo presidente Itamar em audiência oficial.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) após assumir a presidência o novo governo é obrigado, a partir, da asseguarção do valor legítimo do MST como um movimento do camponato brasileiro a instituir uma política que visibilize e valorize essa demanda da sociedade, nesse momento, podemos destacar a conquista de novos assentamentos (como ponto positivo), mas também, devemos perceber que foi um período de muita instabilidade social, de tensão no campo, com constantes conflitos por terra, destacamos como reflexão dessa tensão o Massacre no município de El Dourado dos Carajás, no Pará, onde 19 sem-terra perderam suas vidas em um conflito com as forças policiais do Estado, fato que ficou marcado como bandeira de luta pela regularização de uma política pública do Governo Federal para a população em processo de luta pela terra.

A partir desse fato trágico a luta do MST enquanto movimento nacional ganhou a força de outros agentes sociais várias instituições civil (algumas já mencionadas), de ONGs, e apoio internacional, somando forças na luta pela Reforma Agrária no Brasil, essa articulação resultou na Marcha Nacional do Movimento dos Sem-Terra à Brasília no ano de 1997, contribuindo para acirrar as discussões da reforma agrária brasileira no congresso nacional. Apesar desta mobilização a figura do MST no Governo Cardoso volta à cena da marginalidade, fundamentada pelos constantes conflitos agrários armados e por um estereótipo negativo do movimento financiado pelos latifundiários e por uma propaganda contra a Reforma Agrária e contra o MST efetivadas pelo ministro do governo no Exterior (GONZAGA, 2004).

Todo o cenário negativo financiado pelos latifundiários e implementado pelo Governo Cardoso, resultou numa postura compensatória do Governo, que visava desarticular o MST, baseado na implementação do programa *Cédula da Terra* mais tarde passando a se chamar *Banco da Terra*, e poste-

riormente no Governo Lula passou a se chamar Crédito Fundiário, ação governamental que visava à abertura de crédito para pequenos agricultores, mas que não solucionava a questão agrária brasileira. Segundo Gonzaga (2004) o MST avaliou esse programa do governo como uma ferramenta para inviabilizar a luta dos trabalhadores rurais pela Reforma Agrária.

No Governo Lula (2003-2010) apesar do seu envolvimento com a classe trabalhadora, suas ações no âmbito da Reforma Agrária e da visibilidade do MST, foram pautadas também pela política compensatória, vamos ter sim uma maior abertura do crédito, juntamente, com programas assistencialistas como a Bolsa Família, o Luz para Todos, a ampliação o Programa de Erradicação do trabalho Infantil (PETI), o Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos, o ProUni, todos estes possibilitaram avanços no quadro social das populações anteriormente excluídas, principalmente, dos assentados abrindo espaço para novas reivindicações como abordaremos a seguir sobre o direito ao acesso e a permanência das crianças, jovens e adultos do MST nas salas de aula do Brasil, nos três níveis de ensino, e a importância de graduações específicas para a demanda do Campo, no âmbito, de direitos sociais que devem ser assegurados à essa população.

### **A Educação e a luta do MST pelo acesso e permanência da população camponesa à Escola**

A preocupação ao acesso à escolarização dentro das unidades dos acampamentos dos Sem-terra, surgiu do segundo momento de formulação do MST, segundo Caldart (2004) a partir do momento em que o movimento começa a organizar suas bases, enquanto uma instituição de alcance nacional surge a necessidade de outras demandas além da posse da terra, nesse sentido, a escola vem para o debate como um direito garantido a todos os cidadãos, mesmo que estejam em situação de transição. Sendo assim, a educação no MST aparece como um espaço para aquisição dos conhecimentos teóricos, mas que estejam focados nas demandas do movimento apresenta-se como uma ponte entre a luta por terra e o processo de enraizamento coletivo, de valorização da terra e de conscientização dos porquês de se lutar por ela.

Caldart (2004) ainda nos aponta que a inserção da Escola no MST, vem também no sentido de ocupar a escola, ou seja, do movimento reivindicar que o espaço da escola esteja para além do ensino tradicional estabelecido, mas sim, que dê conta de abordar dentro dos conteúdos as reais necessidades das crianças, jovens e adultos presentes neste movimento, sendo assim, nos explica que:

Ocupar a escola que dizer, em primeiro e básico sentido, produzir a consciência da necessidade de aprender ou de saber mais do que já se sabe. De modo geral, quando os sem-terra falam da importância do estudo, podem até estar se referindo à escola, mas não no sentido restrito de escolaridade, que remete ao significado historicamente construído de escola como um lugar onde se deve ir para conseguir um diploma, para então conseguir um emprego melhor, e de onde se é excluído quando a cabeça não dá pra isso. (CALDART, 2004, p.215)

Ainda em Caldart (2004) a autora define o processo de inserção da Escola no MST em três momentos. No primeiro, representa a mobilização da comunidade sem-terra reivindicando o direito de acesso e permanência na escola dos assentados, reivindicam principalmente uma educação diferente que valorize o saber da terra e fortaleça a ligação do aluno com ela, inicialmente a mobilização parte de mães e professores, posteriormente, engrossando a voz em prol da luta pelo direito à educação juntam-se à mobilização pais e lideranças do MST, a primeira escola de fundamental I de primeira fase dentro de um assentamento do MST será no município de Nova Ronda Alta, Rio Grande do Sul em 1983.

No segundo, momento teremos a descentralização da inserção da escola dentro do movimento através da criação de coletivos de educação, compostos por educadores do movimento e pessoas de acampamentos e assentamentos preocupados com a questão educacional, esses coletivos assumiram a:

Tarefa de organizar e articular dentro de sua organicidade essa mobilização pela educação, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva (CALDART, 2004, P.225).

Tais coletivos segundo Caldart (2004) possibilitaram a articulação dos processos educacionais nos âmbitos regionais e de forma nacional dentro do MST. O terceiro momento é caracterizado pela pressão desses coletivos junto à executiva nacional pela criação do setor da Educação dentro do MST, criando em 1987 a partir do Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, no estado do Espírito Santo, contando com a presença de vários educadores representantes de cada estado, articulando o funcionamento deste setor educacional a partir da prerrogativa de:

[...] articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea, ou nos assentamentos e acampamentos que fossem iniciados a partir daquele momento. Os encontros nacionais de professores logo se transformariam nas reuniões ordinárias do Coletivo Nacional de Educação do MST, instância máxima de decisão do Setor de Educação até hoje. (CALDART, 2004, p.250).

Nesse sentido, a criação do Setor da Educação inicialmente veio com a proposta de: formação dos professores para atuar nas escolas de assentamentos e acampamentos, no âmbito do fundamental I – primeira fase – a partir da perspectiva de formar professores integrantes do próprio movimento, com a ideia de fazer educadores dos próprios assentamentos e acampamentos. Mediante essa preocupação segundo Caldart (2004) formou-se a primeira turma de Magistério do MST, no município de Braga, Rio Grande do Sul no ano de 1990, através da parceria do movimento com a FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro).

Os debates de como pautar uma educação que se valoriza a experiência de vida dos alunos dos assentamentos e acampamentos esteve presentes dentro das reuniões no Setor de Educação, pois, a escola dentro/para o MST deveria ampliar o cujo da abordagem educativa para além dos conteúdos pré-estabelecidos nos currículos escolares do Brasil, deveriam abordar a perspectiva de trabalhar com a própria vivência do MST.

“A escola passou a ser vista como uma questão também política, que dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculado às preocupações gerais do Movimento coma formação dos seus sujeitos” (CALDART, 2004, p. 225-226).

Essa preocupação em relação ao ensino nos assentamentos e acampamentos também abordou a superação do analfabetismo dos adultos, a inserção do ensino médio e a implementação de cursos técnicos em cooperativismo e magistério. Nesse processo de mudança a autora ainda aponta a campanha nacional do MST intitulada *Movimento Nacional de Educação de Jovens e Adultos* (1995).

Passando o Setor da Educação do MST a articular parcerias com Universidades Públicas com o objetivo de reivindicar do Governo Federal a efetivação de projetos sociais de alfabetização de jovens e adultos voltados para a Educação do Campo. Podemos destacar como importantes ações do MST nessa luta pela escolarização os seguintes movimentos:

1. I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - IINERA (1997) na Universidade de Brasília, com apoio da UNICEF<sup>5</sup>.
2. Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998) – Fruto das articulações do MST com Universidades Públicas e implantado pelo INCRA<sup>6</sup>.

Destacando, a importância da criação do PRONERA que segundo Fragoso (2001, p.08) “é fruto de uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o MST”, que visa á alfabetização de Jovens e Adultos nos assentamentos de Reforma Agrária, bem como, a capacitação pedagógica de monitores e a formação de coordenadores locais de processos comunitários. Outra conquista importante para o MST será a inserção nas Universidades Públicas de Cursos Superiores voltados para a formação de professores do Campo para atuarem na primeira fase do Ensino Fundamental, no qual abordaremos mais especificamente no próximo tópico.

### **Uma pedagogia do Campo: Á pedagogia da Terra e a formação dos cursos superiores do Campo no Brasil**

Como destacamos anteriormente, o processo de formação da luta campestre no Brasil, foi constituído através do signo de luta por direitos sociais, a partir, dos processos históricos de exclusão social da população do Campo, o MST nesse processo vem como um movimento de grande expressão nacional, que visibiliza a luta campestre por direitos, principalmente, no âmbito educacional, reivindicando uma pedagogia da Terra. Nesse sentido, o termo “Pedagogia da Terra” aparece constantemente em vários movimentos ligados as questões ambientais. Segundo Carvalho e Rocha (2006, p.61):

O que unifica os diferentes usos da expressão é o compromisso com a superação de uma visão centrada nas questões ambientais e com a construção de sentidos da terra como habitat humano global, fonte e lugar da vida, terra de todos, terra como um bem comum, como um organismo vivo.

Sendo, uma construção social, que parte da sensibilização dos sujeitos sociais envolvidos, é fruto do trabalho coletivo, dito isto, essa pedagogia inserida no debate internacional com a *Carta da Terra* (Jun/1992) redigida na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento e mediante as reflexões apresentadas por Leonardo Boff em seu livro *Saber Cuidar: Ética do Humano – Compaixão pela terra*. A pedagogia da terra se insere como uma nova forma de pensar a relação do homem com a terra, relacionando a questão ambiental, com as questões políticas, sociais e religiosas, no intuito de construir uma forma de se relacionar com o meio ambiente de maneira sustentável.

A partir dessa prerrogativa, a expressão Pedagogia da Terra é utilizada pelo MST, como ponto de aprendizagem coletiva nas suas formações de professores. Segundo Araújo (2005) citado por Carvalho e Rocha (2006, p.64):

A designação Pedagogia da Terra emergiu no primeiro curso de magistério, em 1988, na Universidade de Unijuí, no Rio Grande do Sul. Os estudantes do MST não aceitaram a denominação “acadêmicos” e utilizaram o termo Pedagogia da Terra como título de um jorna que informava aos outros estudantes da universidade quem eram e de onde vinham. O termo ganhou espaço no MST e foi utilizado para denominar a primeira turma do curso de Pedagogia (ARAÚJO, 2005 *apud* CARVALHO E ROCHA, 2006, p. 62).

---

5 Fundação das Nações Unidas para a Infância;

6 Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Estabelecendo assim, uma prática de enraizamento da vivência coletiva dos educandos do MST, fazendo com que a Academia reconhecesse a fonte de saberes múltiplos que o povo de assentamento e acampamento tem a oferecer, buscando reivindicar uma Pedagogia do Campo, não no campo, como algo que não condiz à vivência coletiva desses sujeitos. Ainda em Caldart (2004, p.343-354) a pedagogia da terra é o:

O trabalho com a terra, que acompanha o dia-a-dia do processo que faz de uma semente, uma planta e da planta, um alimento, ensina de um jeito muito próprio (também cultural, simbólico) que as coisas não nascem prontas, mas precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa as que podem lavrar a terra para que chegue a produzir o pão. Esse também é um jeito de compreender que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isso, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva.

Nesse aspecto, o que se busca com a pedagogia da terra é assegurar uma educação que vivencie as experiências dos sujeitos sociais do campo, que perceba as potencialidades que o campo oferece, estabelecendo uma pedagogia de enraizamento e de valorização da terra e dos produtos que provém dela. E nesse processo que se fundamenta as bases dos primeiros cursos de Pedagogia do Campo no Brasil, no qual a palavra Terra:

Representa uma significação para além de solo, constitui lugar onde os sujeitos do campo vão recriando as suas pertencas, reconstruindo a sua identidade. A palavra pedagogia indica a presença da dimensão educativa na relação do ser humano com a terra de cultivo, de luta, ambiente livre, sem cercas, habitados por muitos. Traz uma concepção [...] da terra como um espaço de produção de vida e de relações vividas, um espaço de invenção do novo (CARVALHO E ROCHA, 2006, p.64)

Teremos os primeiros cursos de Pedagogia da Terra, instituído a partir da parceria do MST com as Universidades Federais, encontram-se implementados o curso de Pedagogia da Terra (Ou do Campo) nas seguintes universidades:

- Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT fundados em 1990;
- Universidade federal do Pará – UFPA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Federal de Rondônia – UFRO, Universidade Estadual de Pernambuco – UPE, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS fundados em 2001;
- Universidade do Estado da Bahia – UNEB fundando em 2004;
- Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG fundado em 2005;
- Universidade Federal da Paraíba – UFPB fundado em 2010;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha- Licenciatura em Educação do Campo – IF FARROUPILHA, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Diamantina/Minas Gerais – Licenciatura em Educação do Campo – UFVJM 2012.

## Considerações Finais

Ressaltamos que o MST tem papel fundamental nas políticas públicas para as comunidades camponesas, reivindicando do Estado brasileiro a inserção de uma política afirmativa para responder a demanda pública de acesso e seguridade da Terra, para além do âmbito estrutural, o MST vem como forte ponto de coesão na luta por uma Educação do Campo, para a formação de professores que estejam dentro dos assentamentos e acompanhamentos em todo país, sendo moradores ou vindos sensibilizados pelos cursos superiores que tem a área de aprofundamento nessa modalidade de ensino.

A construção social da pedagogia da terra como proposta curricular alternativa, onde foi de grande importância dessa mudança curricular na formação dos docentes para o ensino no campo, a partir, das experiências dentro dos cursos de Pedagogia do Campo e trazendo como exemplo na UFPB, no qual consideramos fonte de mudança de perspectiva do educador do campo e principalmente no Centro de Educação quebrando paradigmas dentro da universidade.

## Literatura

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Federal e marginália.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2004

\_\_\_\_\_. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997

CARVALHO, Luzeni F. de O.; ROCHA, Maria I. A. **Pedagogia da Terra**. *Revista Presença Pedagógica*. V.12, nº 72, Belo Horizonte, Nov./Dez. 2006. P. 60-65

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Legislação Federal e marginália.

FERNANDES, Bernardo M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In.: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa- questões para reflexão**. Brasília: Ministério do

Desenvolvimento Agrário, 2006. P. 27-39

\_\_\_\_\_. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Cássia do C. **Trajetória Histórica da Rede Mineira “Por uma Educação do Campo”**. Viçosa: UFV, 2006 (Monografia de conclusão de Lato Sensu).

FRAGOSO, Maria Beatriz. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a responsabilidade social da universidade**. Rio de Janeiro: UFF, 2001 (dissertação de mestrado).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2005,

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, 30ª ed.

GONSAGA, Eliana A. **As lutas do MST em Minas Gerais: histórico e organização**. Viçosa/MG: UFV, 2004 (Relatório de Monografia).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MST. **Princípios da Educação no MST**. Cadernos de Educação n. 8. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, jul. 1996.

VENDRAMINI, Célia R. **Consciência de classe e experiência sócio-educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**. São Carlos: UFSCar, 1997.



## Culturas e Saberes Populares: um paralelo entre Reeducação alimentar no programa escola aberta promovendo a construção de saberes

Kelly Raquel Lopes<sup>1</sup>

### Resumo

A tessitura deste artigo se deu através de diálogos, leituras e debates em grupo de mulheres participantes das ações realizadas na oficina de culinária na comunidade do Baralho na cidade de Bayeux/PB. Numa relação de conexões de entre a comunidade e a universidade na busca de localizarmos as dificuldades e possibilidades de se estabelecer uma horizontalidade de diálogos e trocas de saberes, o que é um grande desafio. Nossas reflexões versaram sobre alguns aspectos referentes à como o saber é construído em diferentes espaços, no caso o Programa Escola Aberta e como as participantes da oficina de culinária se tornam protagonistas de sua própria história. No que tange a nós estudantes percebemos as possibilidades desta relação estabelecidas entre os saberes legitimados pelos cursos acadêmicos e os saberes populares expressos pela comunidade. Percebemos que há formas de fazer outra educação através de ações das universidades juntamente com políticas sociais aliado a comunidade.

**Palavras-Chaves:** Escola Aberta. Protagonismo. Construção de saberes.

### Introdução

O projeto: Pet/Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas tem como objetivo promover e sistematizar processos participativos de produção de saberes protagonizados por estudantes universitários, crianças, jovens e adultos oriundos de comunidades populares urbanas, visando criar condições para que esses estudantes possam atuar no espaço acadêmico enquanto mobilizadores/as de melhorias sócio-políticas-educativas-culturais, e nos espaços comunitários das periferias urbanas de João Pessoa, balizados na Pedagogia Social e Educação Popular e concretizados através de atividades de aprendizagem tutorial.

Diante da perspectiva do projeto, realizamos um estágio de vivência na escola: Airton Cirauio, localizada no Município de Bayeux; no Bairro do Baralho; Região metropolitana de João Pessoa, esta foi fundada no ano 2000. A escola funciona nos turnos: manhã, tarde e noite com turmas do ensino fundamental I e fundamental II. Possui ao total: cinco salas de aula e uma sala de recursos.

A escola oferece a comunidade os projetos Mais Educação e Escola Aberta. No Mais Educação são oferecidas oficinas de: letramento, pintura, Dança e futsal. No Escola Aberta são oferecidas oficinas de: biscoito, culinária, dança e futsal. Foram observadas as aulas da oficina de culinária, todos os sábados, no turno da manhã.

Durante o período de dois anos, observamos a participação das mulheres frente à oficina de Culinária. Partimos das ideias do educador pernambucano Paulo Freire como base para o nosso artigo. Destacamos a obra *Pedagogia do Oprimido* (2012). Fizemos a escolha do autor pelo fato de suas ideias pedagógicas convergirem para uma prática que defende a transformação total da sociedade e do indivíduo que nele a tua. O mesmo tem uma visão da educação como um processo de libertação do indivíduo, através do desenvolvimento da consciência crítica. Esse modelo de educação proposto por Freire mostra que os educandos (as pessoas em geral) podem a partir da educação tornar-se sujeitos e protagonistas de sua própria história. Buscaremos ao longo do projeto mediar a troca de conhecimento entre as integrantes das oficinas visando proporcionar a emancipação de valores repressados pelas mesmas.

---

<sup>1</sup> Graduada do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba e ex-Bolsista do Programa PET/CONEXÕES DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas

No período de realização das oficinas nos sábados as tardes. Tivemos como objetivo em comum a partilha de conhecimento juntamente com a integração das mulheres. Neste sentido foram realizadas rodas de conversas que levaram as participantes da oficina a se posicionarem criticamente diante de algumas situações do cotidiano.

Este artigo tem como foco o compartilhamento de saberes, tanto para mim graduada no curso de Letras-Língua Portuguesa, quanto, para as mulheres integrantes da oficina, onde buscamos através da culinária, despertar o senso crítico das mesmas. A princípio Para que houvesse uma mediação entre elas foram realizadas rodas de conversar onde discutimos vários temas. Os temas foram escolhidos pelas próprias participantes, geralmente, são assuntos sobre questões que envolvem a própria comunidade. Entre os temas discutidos está a questão da segurança pública e o saneamento básico, esses temas são bastante discutidos, pois é algo bem freqüente na comunidade, como também a responsabilidade de ser mãe solteira.

Após a discussão dos temas as participantes se organizavam em círculo, e a professora da início as aulas. Os registros das receitas são feitos em um caderno confeccionado pelas participantes. Este caderno foi pensado com o seguinte propósito: não deixar que as experiências se perdessem no decorrer do tempo. Outro objetivo do caderno de receitas é que as participantes da oficina terão a oportunidade de contar as suas vivências na hora de colocar em prática as receitas aprendidas durante a atividade. Podem ainda dizer como foi para elas degustar o que foi preparado junto com seus familiares. É uma maneira de expressarem um pouco de sua experiência. No caderno de receita as mulheres poderão criar novos tipos de receitas e compartilhá-las nas rodas de conversas no dia da oficina fazendo-se assim um compartilhamento de saberes.

Traçamos alguns objetivos ao longo das intervenções realizadas nas oficinas tais como: levar as mulheres a:

### **Refletir sobre seu papel enquanto ser atuante na comunidade em que vivem.**

As mulheres que participam da oficina de culinária chegam com o seguinte pensamento “*estamos apenas para passar o tempo*”. “*é uma maneira de nos distraímos*” são frases que escutamos bastante, no início das aulas de culinárias, desconhecendo, assim, o importante papel que elas têm para sua comunidade. As rodas de conversar servem para estimulá-las a pensar criticamente e a ter um novo olhar sobre o lugar onde vivem. Mostrando que podem agir com atitudes que visem a melhoria do seu ambiente familiar.

### **Fazer com que a mulher consiga interagir uma com as outras e assim aconteça troca de conhecimento**

Os cadernos que foram confeccionados servem justamente para que ocorra a troca de conhecimento entre as participantes. Como as oficinas são realizadas apenas uma vez por semana, elas têm a oportunidade de executarem as aprendizagens de culinária no âmbito familiar. No caderno registraram as dificuldades e os aprendizados. E quando chegar o dia das rodas de conversar haverá uma troca de conhecimento.

### **Levar as mulheres inseridas nas oficinas a terem um pensamento crítico sobre sua participação nas oficinas e de que forma estas irão contribuir para o seu desenvolvimento enquanto cidadã**

Através das oficinas de culinária as mesmas poderão esparramar o seu aprendizado por toda a

comunidade onde vivem, levando o conhecimento para as mulheres que ainda não participam das oficinas. Incentivando-as, a outras mulheres participarem.

### **Contribuir para que consigam perceber sua capacidade de mudar a realidade que vive e se tornarem protagonista de sua própria história**

A arte da culinária não é apenas uma oficina, mas sim uma profissão, capaz de fazer com que as mulheres fortaleçam seu papel ativo para o mundo do trabalho. Deixando de depender de seus maridos, tornando-se uma profissional de estima.

### **Desenvolver atividades voltadas para o empreendedorismo de Culinária ao termino das oficinas, utilizando os conhecimentos adquiridos**

O espírito de empreendedorismo está sempre presente nas aulas, através de palestras, de vídeos ou incentivo da própria professora. Mulheres que nunca tiveram uma inserção sistemática no mercado de trabalho e nenhuma renda para o sustento familiar vê agora na culinária uma maneira de mudarem a história de suas vidas. Muitas mulheres começaram a fazer as receitas para serem vendidas na porta de suas casas e logo depois começaram a receber encomendas. Essas mulheres não dependem, exclusivamente, dos seus maridos, são agora protagonista de sua própria história.

Como graduada no curso de Letras procuro trabalhar a questão da escrita com as mesmas, pois a grande maioria das mulheres que frequenta as oficinas não tem muita escolaridade, nem chegaram a concluir o Ensino Fundamental. Dessa forma trabalho com ela a questão da grafia das palavras, por isso a importância do caderno de receitas, as palavras não ficam soltas no ar verbalizadas através da escrita. E além do mais servirá como forma de registro para gerações futuras.

Uma das questões abordadas durante as rodas de conversa foi sobre Políticas Públicas e sua importância, é preciso olhar para realidade tentando encontrar soluções, é preciso pensar também nas juventudes existentes e nas possibilidades de inclusão, mas condicionadas as políticas públicas que apontem para uma condição de vivência emancipatória.

É preciso pensar em opções ou (modalidades) dessas políticas, para atender às distintas situações e trajetórias pelas quais os jovens, concretamente, vivem os processos referentes a essa etapa, como uma maneira talvez mais eficaz de prosseguir a concretização de direitos universais, pelo atendimento diferenciado de necessidades desiguais. (ABRAMO, 2005, p. 67)

Essas considerações são muito importantes no que diz respeito a termos uma atitude reflexiva sobre as juventudes e de fatos observados no contexto brasileiro. As políticas públicas destinadas à juventude no que se refere principalmente: às questões de educação, saúde e trabalho, sendo tais debates e ações vêm ocorrendo tanto a nível federal, como estadual e municipal.

As oficinas são realizadas sempre aos sábados das 13h00min às 16h00min, as alunas da oficina de culinária além de aprenderem um ofício da culinária tem a oportunidade de adquirir conhecimentos voltados para outras áreas, no caso, o meu curso de Letras dará a oportunidade das mesmas aprenderem a se expressarem melhor, através da escrita e da oralidade, vale salientar, que antes das oficinas serem realizadas, temos 15 minutos onde elas possuem um contato com contos tais como: A saúde vem da cozinha; Como organizar o cardápio de cada dia; Alimentos energéticos, da escritora Lydia Siqueira (1980). Além dos contos que envolvem questões alimentares procuramos contos que fazia relação com o curso de Letras com o objetivo de proporcionar a essas mulheres interesse pela literatura, como os contos: A volta do filho pródigo, Os óculos mágicos, Uma carta ao pai de Moacyr Scliar (2008).

Através dos objetivos expostos e com o auxílio junto à oficina de culinária prevíamos como resultados a serem obtidos a implementação de políticas públicas de ações afirmativas tendo como o intuito, desenvolver discussão com as bolsistas que também desenvolvem ações em outros projetos.

### **Considerações finais**

Ao refletirmos sobre nossa situação e as ações do programa Pet Conexão dos saberes (Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas) percebemos que viver na sociedade contemporânea exige uma postura crítica, como também requer necessidades específicas, como boas condições de trabalho, educação, lazer e saúde, direitos que são imprescindíveis ao direito do bem viver. Buscamos ao longo das intervenções despertar através das rodas de conversa e das atividades de intervenções a propagação dos saberes populares através da arte da culinária por meio da socialização entre as participantes das oficinas.

O projeto desenvolvido por nós bolsista e voluntária do programa Pet conexão dos saberes nos instiga a cada dia a ajudar a formarcidadãs críticas, construtivas, preocupadas com os problemas da coletividade. Com uma nova maneira de pensar a sua realidade as integrantes da oficina socializam seus saberes com toda a comunidade, como também se tornam protagonistas da sua própria história.

### **Literatura**

ABRAMO, H. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: **Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional**. Instituto da Cidadania e Editora fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2005. P. 37- 72.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SCLIAR, Moacyr. **Deu no jornal**. Erechin RS: Edelbra, 2008

SIQUEIRA, Lydia. **A saúde vem da cozinha**. São Paulo/ Santo André: Casa publicadora brasileira, 1980.

## Juvenilização na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades

Ana Emília Martins Veríssimo<sup>1</sup>  
Gerlane Mendes Pires de Sousa<sup>2</sup>  
Quezia Vila Flor Furtado<sup>3</sup>  
Sabrina Grisi P. de Alencar<sup>4</sup>  
Shirleide Karla de O. Silva<sup>5</sup>

### Resumo

O presente relato de experiência traz resultados do projeto<sup>6</sup> intitulado *Jovens na Educação de Jovens e Adultos: superação no processo de escolarização* vinculado ao Programa de Licenciaturas - PROLICEN e do PET/CONEXÕES DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, tendo como eixo de conexão entre o Ensino Superior e a Educação Básica no sentido de ampliar e aprofundar o debate sobre a crescente inserção dos jovens na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O projeto encontra-se em andamento, tendo como objetivo neste relato trazer aspectos teóricos metodológicos e resultados parciais das ações até então realizadas, com o objetivo de ampliar os estudos e discussões com estudantes das licenciaturas em formação junto aos profissionais da Educação Básica e mediar ações de superação no processo de escolarização destes jovens. A condução deste projeto tem a colaboração de docentes, estudantes da graduação e pós-graduação da UFPB, bem como apoio efetivo dos profissionais da educação da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto.

**Palavras-chave:** Juvenilização. Educação de Jovens e Adultos. Formação.

### Introdução

Acompanhar o processo de ampliação da Educação no Brasil traz um misto de sentimentos, por um lado sentimentos de contentamento em visualizar o acesso de grande parte da população que por muito tempo esteve excluída das políticas públicas, desde a implantação das leis e recursos para a educação infantil até a ampliação de oportunidades para entrada nas universidades. Por outro lado, temos sentimentos de apreensão pela não qualidade no ensino público que não tem acompanhado as políticas de acesso e expansão.

Por este último, nos posicionamos em permanente discussão e intervenção, nos sensibilizando especificamente com as crianças que tem vivenciado situações de fracasso escolar e pelos anos de repêndia estão se tornando jovens direcionados para a Educação de Jovens e Adultos.

---

1 Graduanda no Curso de Letras – Português na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

2 Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba – Bolsista do Programa PET/CONEXÕES DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas.

3 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, docente do Departamento de Metodologia da Educação – DME/CE na Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E-mail: queziaflor@yahoo.com.br

4 Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação da linha em Educação Popular pelo PPG-UEPB.

5 Pedagoga com habilitação na área de Educação de Jovens e adultos pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

6 Projeto a ser desenvolvido nos meses de abril a dezembro de 2015

## 1 Fundamentos que tecem o olhar para os jovens da EJA

Trazemos para maiores reflexões os aspectos teóricos relacionados ao fracasso escolar, acesso e permanência na Educação Básica, a fim de melhor fundamentar as ações de proposta do projeto em desenvolvimento.

### 1.1 Fracasso escolar: situação da escola da infância e da juventude

A realidade dos jovens da EJA é identificada no que Andrade e Farah Neto (2007, p. 56) nos afirmam: “[...] o processo de escolarização constitui hoje, sem dúvida, um espaço importante de sentido, que explicita, de forma incisiva, desigualdades e oportunidades limitadas que marcam expressivos grupos de jovens brasileiros”. Essas desigualdades podem se expressar de várias formas:

[...] frequentemente, quando os jovens percebem estar perdendo esse “jogo” escolar – porque, efetivamente, não são iguais – surgem algumas estratégias – como a própria retirada do jogo – reconhecidas como evasão, abandono e repetência. (ANDRADE; FARAH NETO, 2007, p. 58).

O fracasso escolar tem marcado o processo de escolarização dos jovens, comprometendo a sua condição juvenil por uma situação social de poucas oportunidades e que representa um problema muito maior, denominado “exclusão social”. A esse respeito, ainda Andrade e Farah Neto (2007, p. 56) nos apresentam a seguinte reflexão:

Os processos vivenciados pela maioria dos jovens brasileiros e suas estratégias de escolarização ainda expressam as enormes desigualdades a que está submetida essa faixa da população. As trajetórias escolares irregulares, marcadas pelo abandono precoce, as idas e vindas, as saídas e os retornos, podem ser assumidas como importantes sinais de que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema de ensino. Tal processo é o indicador mais visível da diversidade do acesso, da permanência e do arco de oportunidades. O que parece estar dado, como direito, instituído e instituinte – o direito à educação para todos –, não reflete, necessariamente, a realidade vivenciada por parcela significativa dos jovens brasileiros.

Neste contexto de desigualdades educacionais entre os jovens brasileiros encontramos aqueles que estudam na EJA, os quais ainda crianças foram vivenciando situações de reprovação, e hoje não sendo mais crianças, e não mais comportando no ensino infantil, são direcionados para as classes da Educação de Jovens e Adultos.

Em resultados das pesquisas do INEP (2011), “7,2% das crianças que frequentavam do 1.º ao 5.º anos do ensino fundamental naquele ano foram reprovadas. Nas séries finais (6.º ao 9.º anos), a taxa subiu para 12,4%.” O atraso que começa na infância se encontra em toda a trajetória escolar desses jovens. De acordo com o IBGE, metade dos jovens estudantes de 18 a 24 anos de idade, que já deveria ter concluído a educação básica e ingressado no ensino superior, ainda não estava na universidade, o que representa 49%. Interessante notificar que um percentual de 8% dessa população ainda tentava concluir o ensino fundamental.<sup>7</sup> Recentemente foi disponibilizado o resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014<sup>8</sup>, o qual revela que uma em cada cinco crianças de oito anos não sabe ler frases, o que demonstra um provável aumento dos jovens a serem direcionados para a Educação de Jovens e Adultos.

7 Disponível em: <[www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/11375-desigualdades-regionais-sociais-e- raciais-no-atraso-escolar-diminuem](http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/11375-desigualdades-regionais-sociais-e- raciais-no-atraso-escolar-diminuem)>. Acesso em: 19/01/2013

8 Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/uma-em-cada-cinco-criancas-de-oito-anos-nao-sabe-ler-frases-diz-mec.html>> Acesso em: 06/10/2015

Junto a esta constatação, trazemos Charlot no propósito de melhor elucidar as situações de fracasso vivenciados por estes jovens. Charlot (2000) apresenta o fracasso escolar de maneira reflexiva, porém não o visualiza de maneira estática e objetiva, mas considerando a complexidade que a própria situação envolve.

O fracasso escolar, durante muito tempo, foi visto como expressão de reprovação, da não apropriação dos conhecimentos sistematizados pela escola, por parte dos alunos, daqueles que não conseguem aprender a ler em um ano, da ineficácia pedagógica, entre tantas outras questões que culpam o meio social, trazendo em si o discurso de que a origem social é a responsável exclusivamente pelo insucesso dos alunos. Ao contrário, Charlot (2000, p. 14), relaciona o fracasso escolar a “objetos sociomediáticos”, isto é, àquilo que tem sido relacionado ao fracasso escolar “[...] são portadores de múltiplos desafios profissionais, identitários, econômicos, sociopolíticos”. Assim, o fracasso escolar constitui-se “[...] uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais” (CHARLOT, 2000, p. 17). Isso não restringe exclusivamente a origem social.

Por esta perspectiva é que Charlot propõe pensarmos o fracasso escolar a partir da escuta daqueles que se encontram nesta situação, procurando perceber a indicação das desvantagens ocorridas no processo de escolarização. Esta indicação entra como parte deste projeto, no momento em que iniciamos as ações, realizando a diagnose, a fim de conhecer o grupo de jovens estudantes e escutar suas expectativas em relação a escola e a que atribuem a situação de fracasso escolar.

## 1.2 Acesso e Permanência dos Jovens na EJA

No primeiro princípio do Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 diz: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Este princípio encontra-se intimamente relacionado com a qualidade da educação, o que nos respalda na busca pelos processos de superação dos jovens na EJA.

Na Conferência Nacional da Educação – CONAE, realizada em Brasília, no ano de 2010, a educação com qualidade apresenta-se como direito social tendo por base o direito à educação para todos e os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência e da garantia do padrão de qualidade. No documento de referência da CONAE (2010), intitulado Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, o acesso, a permanência e o sucesso apresentam-se como aspectos fundantes para a efetivação dos direitos sociais. Sobre essa relação intrínseca, o parágrafo 117 do referido documento enfatiza que,

[...] acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade. ( CONAE, 2010,p. 45)

É notório que a democratização da educação brasileira tem garantido o acesso à instituição educativa, no entanto, a verdadeira democratização não se limita ao acesso, uma vez que, após o acesso se segue o desafio da permanência.

Na Educação Básica<sup>9</sup>, a garantia do acesso torna-se ainda mais insuficiente, tendo em vista que este processo escolar é primordial para o pleno desenvolvimento da pessoa (saber ser), seu preparo para o exercício da cidadania (saber conviver) e sua qualificação para o trabalho (saber fazer). Diante

9 Composta por três níveis de ensino, sendo eles: a Educação Infantil (4 a 5 anos); o Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e o Ensino Médio (15 a 17 anos).

disso, podemos inferir que, apesar de todos os incentivos voltados ao acesso, ainda não há um investimento suficiente para garantir a qualidade deste processo de escolarização.

Segundo Carrano e Peregrino (2005, p.5), esta realidade educacional brasileira é denominada “processo de escolarização degradado”, ou seja, os alunos têm acesso à escola, porém não há uma efetivação da educação no sentido de promover conhecimentos científicos, competências e habilidades. Desse modo, a presença dos jovens na EJA é consequência, também, deste processo de escolarização degradado perpetuando assim, a exclusão escolar.

Este desafio contemporâneo foi mencionado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, no relatório finalizado em abril de 2007, no qual apontava que 53,8% dos que iniciam o 1º ano não chegam ao 9º ano, desses, poucos retornam as salas de aulas na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nessa perspectiva, Romilda Ens e Marciele Ribas (2012) enfatiza no seu artigo intitulado “Políticas Educacionais e o Acesso e Permanência na Educação de Jovens e Adultos” que o fenômeno do rejuvenescimento na EJA começou a surgir no panorama brasileiro a partir dos anos 90, ainda de forma tímida, porém, precisando já de atenção e de políticas públicas que atendessem tal realidade.

É de fundamental importância compreender e valorizar o que por enquanto ainda é dada pelos alunos da escolarização como consequência do sucesso no mundo do trabalho, para que com isto o retorno à escola venha realmente fazer sentido a esses alunos, possibilitando o sentir do desejo de prosseguir cada vez mais, evitando a evasão:

A disparidade entre a visão que o aluno tem do que seja a escola e uma educação que efetivamente sirva esse aluno pode gerar conflito. Não são incomuns casos até de desistência do curso. Não encontrando uma escola que corresponda às suas expectativas, o aluno se frustra e como não é uma criança que os pais levam obrigatoriamente à escola, acaba abandonando o curso. (CARLOS e BARRETO, 2005, p. 67, apud COURA, 2008).

Por isso, é preciso ter cautela para que a EJA não seja mais uma a contribuir para esse histórico de negação de direitos já vivenciados pelos alunos jovens/adolescentes. E ainda que esta situação de direitos negados seja real e bastante corriqueira por sinal, existe algo que motiva os alunos, uma vez afastados da escola, a retornarem.

Por esta perspectiva é que Charlot propõe pensarmos o fracasso escolar a partir da escuta daqueles que se encontram nesta situação, procurando perceber a indicação das desvantagens ocorridas no processo de escolarização, por isso a sua discussão sobre *a relação do saber*, que nos impulsiona a refletir sobre a aprendizagem. Ele parte da constatação de que “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (2000, p. 65), o que já nega qualquer constatação teórica em indicar os alunos em situação de fracasso como incapazes de aprender. E essa aprendizagem é indissociável da relação em que:

[...] aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende. (CHARLOT, 2000, p. 67).

Neste processo de aprendizagem, Charlot identifica três conceitos-chave: mobilização, atividade e sentido. “Mobilizar é pôr em movimento”, é também “reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (2000, p. 55). E essa mobilização tem como referência a atividade, conceitu-



ada como “um conjunto de ações propulsionadas por um móbil<sup>10</sup> e que visam a uma meta.” Estando essa mobilização para uma atividade que faça sentido:

[...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. [...] Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. (CHARLOT, 2000, p. 56).

Assim, propomos pensar na busca do sentido da escola com os jovens da EJA, considerando o seu contexto, seus sonhos, suas expectativas em relação à escola, promovendo assim um grande esforço coletivo na superação de situações de fracasso no processo de escolarização.

## **2 Ações metodológicas em superação às situações de fracasso escolar dos jovens da EJA: o caso da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto**

No atendimento a reflexão e necessidade de intervenção a problemática que envolve os jovens da EJA propomos ações metodológicas que foram indicadas para momentos distintos: num primeiro momento a realização de estudos e diagnose da realidade de escolarização dos jovens da EJA, e num segundo momento ações de intervenção com temáticas de estudo junto aos profissionais atuantes na EJA e os próprios jovens estudantes mediante as suas necessidades e dificuldades, tendo como escola campo, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto.

Estas ações foram apresentadas da seguinte forma: **Grupos de estudo:** entende-se por momentos de estudo e apropriação dos conceitos que envolvem os jovens da EJA, incluindo aportes teóricos sobre Educação Popular em uma perspectiva freiriana; **Diagnose:** ação investigativa em que se propõe o levantamento de informações e dados sobre a comunidade local da escola alvo do projeto e onde serão aplicados questionários e entrevistas com jovens da EJA e profissionais atuantes na escola; **Círculo de diálogo:** prevê momentos de discussão entre o coordenador, colaboradores, bolsistas e profissionais atuantes da EJA a partir dos estudos e diagnose realizada, a fim de levantar dificuldades e necessidades do processo de escolarização dos jovens da EJA e **Oficinas:** entendida como ação coletiva de formação a partir das necessidades e dificuldades levantadas nos Círculos de Diálogo.

No momento de execução do projeto, trazemos a seguir resultados parciais destas ações, que se deram na realização dos grupos de estudo e diagnose.

### **2.1 Grupos de estudo: aprendendo sobre contexto dos jovens na EJA**

Os encontros de estudo do grupo aconteceram duas vezes na semana incluindo leituras e produção textual. Nos grupos foram realizadas leituras de textos e aprendizagens de conceitos como:

#### *Educação Popular*

A Educação Popular se baseia na perspectiva de Paulo Freire, fazendo com que os sujeitos reflitam e questionem os problemas do meio social, entendendo que,

---

10 Móbil é, segundo Charlot (2000, p. 55), o desejo que desencadeia uma atividade.

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. [...] Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. (FREIRE, 2011 p.21)

Este é um campo de prática e reflexão que inevitavelmente transborda os limites que abarca os processos formativos e que exige uma reflexão pedagógica, em torno dela propondo um foco das políticas de escolarização.

### *Juventude e condição juvenil*

Em relação à concepção atual de juventude colocam os/as jovens em um novo cenário social, com experiências diferenciadas do que seria ser jovem há algumas décadas. As novas condições juvenis estão centradas nas mudanças culturais e tecnológicas que tem transformado a sociedade, a partir do século XVIII e, estar na escola passou a definir a condição juvenil.

Idealmente, o retardamento da entrada dos jovens no mundo do trabalho garantiria melhor passagem para a vida adulta por meio de uma sequência linear e previsível de acontecimentos no curso da vida, a saber: saída da escola, ingresso no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, formação de um novo domicílio pelo casamento, início da vida sexual e nascimento do primeiro filho. (NOVAES, 2013, p.42)

O que temos nessa concepção e que marca hoje a condição juvenil é a perda desta linearidade, na passagem da infância à vida adulta, sendo que nem todos os/as jovens estão preparados para assumir as responsabilidades da vida adulta.

A partir das mudanças do século XVIII o jovem estar estudando definiu a condição juvenil, mas no Brasil isso só acontecia com os filhos da chamada “elite”, quem realmente tinha condição financeira. Quem não era da elite não tinha oportunidade, eles tinham que trabalhar e estudar ou apenas trabalhar como afirma Novaes (2013, p.42):

De fato, no Brasil, a moratória social só foi concedida aos filhos das elites e das classes médias. Na realidade, a grande maioria dos jovens brasileiros passava- via entrada no mundo do trabalho- diretamente da infância para as responsabilidades da vida adulta. Entre estes, uma maioria apenas trabalhava (em empregos formais ou informais) e uma parte menor conseguia conciliar trabalho e estudo. Ou seja, havia uma pequena chance de ascender socialmente via aumento de escolaridade.

Hoje não é diferente, muitos jovens ainda vivem essa realidade de conciliar o estudo e o trabalho para ajudar no sustento da casa. Onde as classes menos favorecidas ainda sofrem com essa segmentação da sociedade onde não há igualdade.

Cada jovem vive a sua própria condição juvenil, cada um tem suas relações de amizade, convívio social e familiar. Não podemos generalizar um grupo onde existem vários estilos de vida, valores, ideais, comportamentos e cultura. Furtado (2009, p. 44) afirma:

Temos então, a particularidade da própria condição juvenil e, em seu interior, outras singularidades que o constituem como grupo heterogêneo, isto é, não existe apenas uma cultura do adolescente ou juvenil, mas sim, uma variedade, com estilos de vida diferenciados.

E alguns jovens advindos de famílias populares se encontram numa trajetória de vida não linear onde a passagem da infância para a vida adulta não segue a ordem prevista e acabam dando lugar a responsabilidades da vida adulta, é o que marca atualmente a sua condição juvenil.

### Jovem na EJA

Desenvolvemos algumas aprendizagens relacionadas ao grupo juvenil, trazendo reflexões sobre a modalidade EJA onde este grupo se diferencia do que era anos atrás e que eram vistos como os “[...] que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar”. (PAIVA, 1972, p.26)

Atualmente a EJA já não se limita apenas aos sujeitos adultos e idosos, vem se modificando devido a “[...] má qualidade do processo de escolarização desenvolvido na Educação Básica.” (FURTADO, 2009, p.54). Esta realidade tem conduzido muitos jovens a repetir as séries iniciais e serem direcionados a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Furtado (2009, p.55):

A presença dos jovens na EJA é resultado também desse processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar. Os/as alunos/as têm acesso ao espaço físico, mas não, a uma educação de qualidade, que os/as considere como sujeitos de direitos.

Portanto, ainda há pouco investimento na qualidade dos processos educacionais, resultando a entrada crescente dos jovens na Educação de Jovens e Adultos.

## **2.2 – Diagnose: conhecendo os jovens da EJA**

Após um período de reflexões a partir das principais concepções que envolvem as ações com os jovens da EJA, nos direcionamos a realizar a diagnose na Escola Municipal de Educação Infantil e Educação Fundamental Antônio Santos Coelho Neto. Esta escola está localizada á beira-mar da Praia da Penha, município de João Pessoa-PB.

A diagnose teve como objetivo conhecermos a comunidade escolar e seu entorno, bem como melhor compreendermos os sujeitos da EJA aprendizes da referida escola, com intuito de atendermos a nossa meta matriz que é de analisarmos os reais motivos que levaram estes sujeitos a estudarem na modalidade EJA, e entendermos suas dificuldades para permanência e obtenção de sucesso na escola.

A princípio realizamos alguns encontros de diálogos com a Direção, Supervisora, Assistente Social e Educadoras da escola para conhecer o espaço escolar, sua estrutura, organização e sujeitos que dela participam, dando prosseguimento a vários outros momentos que visitamos as salas de aula e realizamos observação junto com os jovens.

Nas observações percebemos que é uma instituição de ensino bastante ampla e bem organizada, tendo como Corpo Técnico Pedagógico pessoas que detém um aprofundado conhecimento das realidades dos jovens e não poupam esforços em contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Em específico, nesta escola, os jovens da EJA foram direcionados a estudar no turno da manhã, na tentativa de contemplar suas reais necessidades escolares, já que muitos não havia necessidade de estudar no turno noturno. Neste sentido, as turmas dos jovens da EJA estão organizadas em Ciclo III e Ciclo IV, correspondente ao sexto e sétimo anos; oitavo e nono anos do ensino fundamental.

Quanto ao perfil dos alunos podemos demonstrar melhor no quadro<sup>11</sup> que segue a seguir:

Quadro 01: Perfil dos Jovens da EJA

Turma	Ciclo III	11	47,8
	Ciclo IV	12	52,2
Sexo	Masculino	16	91,3
	Feminino	7	8,7
Idade	15 a 17 anos	21	91,3
	18 a 20 anos	2	8,7

Naturalidade	João Pessoa	18	78,3
	Cidade/PB	4	17,4
	Outro Estado	1	4,3
Cor	Branca	7	30,4
	Preta	4	17,4
	Amarela	1	4,3
	Parda	8	34,8
	Indígena	3	13
Lazer	Assistir TV	6	26,1
	Passear	6	26,1
	Internet	6	26,1
	Ler	1	4,3
	Assistir TV + Internet	1	4,3
	Assistir + Passear + Internet	1	4,3
	Outro	2	8,7
Ocupações	Estuda	15	65,2
	Estuda + trabalha	4	17,4
	Estuda + curso profissionalizante	3	13
	Estuda + outra ocupação	1	4,3

11 Dados referentes a pesquisa em andamento do projeto intitulado - JOVENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: superação no processo de escolarização , realizado em uma escola do bairro da Penha do município de João Pessoa – PB

Como podemos observar são jovens adolescentes, em sua maioria com idades entre 15 a 17 anos, predominantemente do sexo masculino, apenas estudantes que gostam de passear, utilizar internet e assistir TV. Nas observações percebemos que são bastante agitados, faltosos, uns não respeitam os professores.

Em outras questões da diagnose também foi identificado que 100 % são repetentes por vários motivos. Alguns são indisciplinados, outros são mais calados, mas todos se esforçam, a sua maneira, para conseguir o sucesso. Cada um tem sua particularidade, sua história de vida.

Temos então, jovens que perderam a linearidade escolar com repetições das séries iniciais e que buscam terminar o ensino fundamental, mas que sentem grandes dificuldades e necessidades. Para identificar o que levou cada jovem a estar repetindo as séries, comprometendo sua trajetória escolar de sucesso é preciso analisar a singularidade, as situações que vivenciaram.

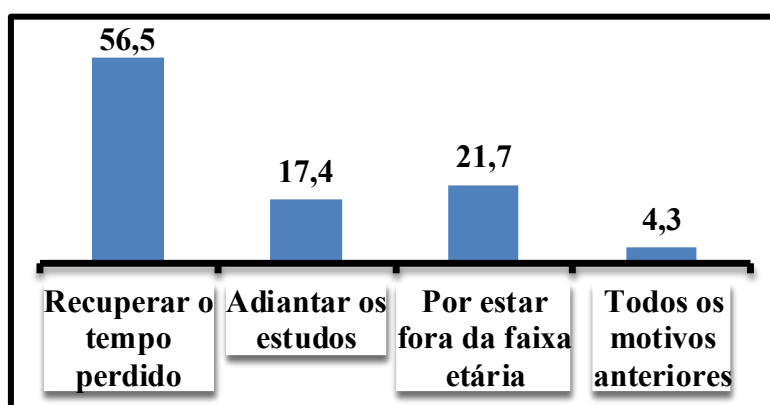
Existem questões que envolvem o alunado e o âmbito escolar, tais como citados por Furtado (2009, p.92-93):

O comportamento inadequado, problemas com a professora e a própria desistência precisam ser analisados como situações que emergem de um processo que exclui, que realiza suas ações de forma homogênea, na *mesmidade*, sem considerar heterogeneidade que caracteriza os sujeitos na escola.

Na escola campo não é diferente. Podemos constatar que os alunos vivenciam todas essas ações citadas como: a perda da linearidade, realidade social em que vivem o insucesso escolar com repetições de séries iniciais acarretando a entrada na modalidade EJA para recuperar o tempo, dito como “perdido”.

E justamente foi o “tempo perdido” que a maioria considerou o motivador inicial para estarem na escola por meio da modalidade EJA.

Gráfico 01: Motivos por estarem estudando na EJA



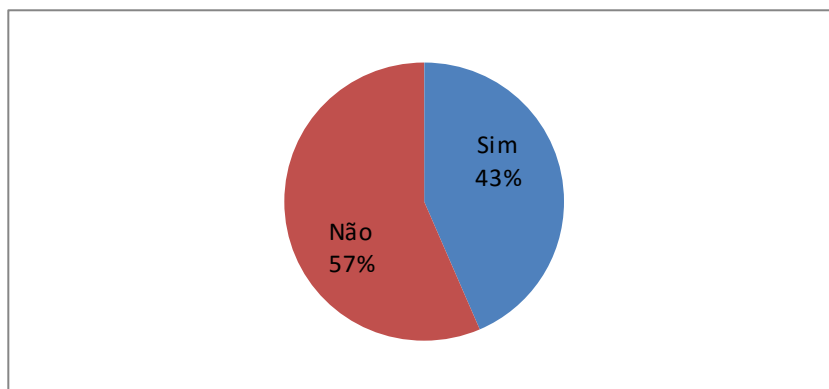
Fonte: Questionário aplicado em setembro/2015.

Como podemos perceber no gráfico acima, ao escolherem o caminho da escola, os jovens/adolescentes optaram por uma via propícia e significativa para promover o seu desenvolvimento pessoal, na medida em que a maioria afirma querer recuperar o tempo perdido. Contudo, sabemos tratar-se de uma decisão que envolve as famílias, as condições de acesso e as distâncias entre a casa e a escola, e, muitas vezes, trata-se de um processo complexo de idas e vindas, de acesso e desistências. Ir à escola, retomar os estudos regularmente e continuamente para um jovem, é, antes de tudo, um desafio, um

projeto de mudança de vida.

E através dessa compreensão de mudança de vida é que a maioria dos jovens sujeitos da pesquisa, nos mostra através do gráfico abaixo, que não pretende desistir dos estudos depois que estão na Educação de Jovens e Adultos:

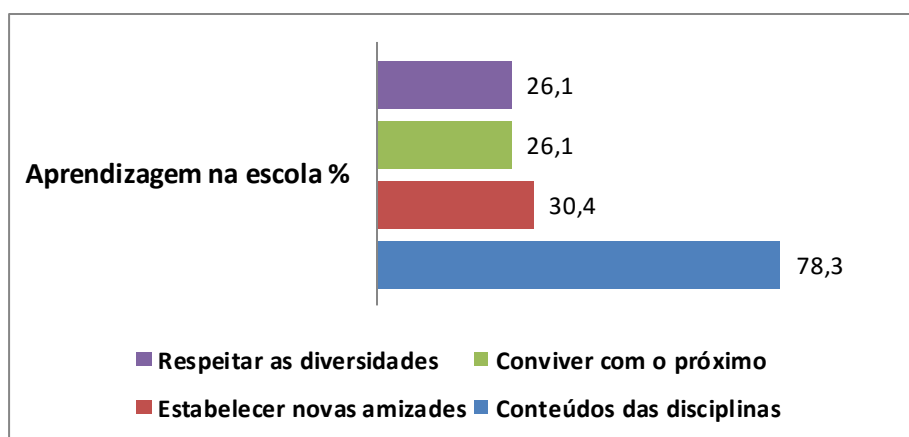
Gráfico 02: Já pensou alguma vez em desistir?



Fonte: Questionário aplicado em setembro/2015.

Outro ponto importante questionado aos jovens através da aplicação do questionário de diagnóstico foi o que eles têm aprendido na escola e principalmente na modalidade EJA de significativo em suas vidas. Não se trata aqui da formalização dos conteúdos, mas principalmente da essência da educação para esses jovens que por várias vezes e motivos tiveram de parar seus estudos. E como podemos perceber no terceiro gráfico, mesmo não reforçando a questão dos conteúdos, a maioria optou pelos conteúdos das disciplinas estudadas em sala.

Gráfico 03: O que você tem aprendido na escola?



Fonte: Questionário aplicado em setembro/2015.

Contudo, mesmo 78% dos entrevistados tendo escolhido por conteúdos das disciplinas como sendo o que mais tem aprendido na escola, outros pontos, se fazem necessários mencionarmos, como respeito as diversidades, saber conviver com o próximo, estabelecer novas amizades, questões chaves para o alimentar do dia a dia desses jovens para a não desistência e a superação do dito “fracasso escolar” e a obtenção do seu sucesso como ser “inconcluso”, mas em constante aprendizagem.

## Considerações parciais

Como esse projeto ainda está em andamento, não se pode ter uma conclusão total de acordo o que foi proposto. Temos ainda a conclusão da diagnose que se dará especificamente sobre a escolarização dos jovens, em que serão organizadas entrevistas, e logo após a sua sistematização socializar, através do Circulo de Diálogo, com os profissionais da educação envolvidos na escola campo, para que através deste possamos organizar oficinas de intervenção às necessidades e dificuldades apresentadas.

Todavia, ao longo do artigo, procuramos relatar de forma clara os primeiros passos para alcançar resultados. Através de documentos lidos sobre a Educação de Jovens e Adultos, percebemos que os alunos sempre estiveram segregados das decisões do próprio país, além de serem vítimas de preconceito, devido, por exemplo, às condições culturais e socioeconômicas as quais estavam e estão inseridos.

Neste pequeno percurso de tempo na execução do projeto, as aprendizagens são incontáveis, no contato com os sujeitos jovens, no aproximar da dinâmica da prática educativa, e no resultado da diagnose perceber as situações não só de exclusão dos processos educacionais, mas também no que se refere à problemática social e econômica que os envolve.

Seguiremos no andamento das ações propostas pelo projeto, no propósito de melhor fortalecer as ações de superação dos jovens na Educação de Jovens e Adultos.

## Literatura

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, I. O.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ANDRADE, E. R.; FARAH NETO, M. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília, p. 55-78, abr. de 2007.

CARRANO, P. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. Publicado em: 2007. Disponível em: <[www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave\\_artigo.asp?cod\\_artigo=1086](http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1086)>. Acesso em: 22/07/2008.

CARRANO, Paulo; PEREGRINO, Mônica. **O direito a juventude na escola que se expande: desafio para a democratização da escola pública no Brasil**. 2005. Disponível em: <[http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=20&Itemid=32](http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=20&Itemid=32)>. Acesso em: 09 out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. Disponível em: <[www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@\\_0\\_PauloCarrano.htm](http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.htm)>. Acesso em: 20/07/2008.

CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONAE 2010. **Conferência Nacional de Educação**. documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

COURA, Isamara Graziela Martins. **Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na educação de jovens e adultos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Mariele Stiegler. **Políticas educacionais e o acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos**. In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Psicologia\\_da\\_Educacao/Trabalho/06\\_40\\_31\\_1685-7353-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Psicologia_da_Educacao/Trabalho/06_40_31_1685-7353-1-PB.pdf) Acesso em: 03. Out. 2015.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos**: produção do fracasso no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação de Adultos**: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JÚNIA, R. PNAD 2009: Mais de 70% da população sem ensino médio completo. (Artigo de opinião). **Adital**: notícias da America Latina e do Caribe. Disponível em: <[www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=51016](http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=51016)>. Acesso em: 22/01/2011.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventudes: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. 2005. Disponível em: <[www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com\\_booklibrary&task=view&catid=29&id=113&Itemid=124](http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_booklibrary&task=view&catid=29&id=113&Itemid=124)>. Acesso em: 09/10/2008.

NOVAES, Regina. **Juventude**: políticas públicas, conquistas e controvérsias. In: BEOZZO, José Oscar; FRANCO, Cecília Bernadete (org.) Juventudes em foco: por políticas públicas inclusivas em trabalho, educação e cultura. São Paulo: Paulus, 2013.

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

TORRES, R. M. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, Á.; GEL, C. H. (Orgs.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34-47.



## Escola Aberta: Oficina de Pintura em Tecido

Camila dos Santos Rocha <sup>1</sup>

### Resumo

O presente trabalho trata da experiência vivenciada do Programa Escola Aberta com a oficina de Pintura em tecido, na Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Papa Paulo VI em João Pessoa. O programa PET – Conexão de Saberes com o projeto Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas tem como proposta a interação e a troca de saberes diferentes entre comunidade e a universidade, valorizando os mesmos que são pertencentes o protagonismo desses universitários. O objetivo de vivenciar a oficina de pintura em tecido é a valorização do artesanato e principalmente de quem o produz (as mulheres da comunidade), melhorando a autoestima e fazer o refletir qual o seu papel no meio que estar inserido. Portanto, o projeto tem um papel fundamental na vida dessas mulheres, pois tem uma grande influencia de comportamento e mudança de olhar sobre si própria. E para nós universitários vivenciar esses espaços, permite enriquecer a nossa formação e o principal a nossa prática nos meios sociais.

**Palavras-chave:** Artesanato. Protagonismo. Cultura.

### Introdução

O programa PET/CONEXÕES DE SABERES - Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas tem como proposta a interação e a troca de saberes diferentes entre comunidade e a universidade, valorizando os mesmos que são pertencentes o protagonismo desses universitários, desenvolver a produção científica, metodológica para que assim compreender melhor a sua prática sem esquecer-se de fazer a relação reflexão – prática – reflexão.

No Conexão de Saberes ocorre diferentes pesquisa de vários programas, no qual vou citar é o Programa Escola Aberta, onde eu atuo ministrando a oficina de Pintura em Tecido. Este artigo tem como finalidade a importância do trabalho artesanal na valorização da autoestima e na interação social das mulheres que participam.

No recorte deste artigo, pretendemos apresentar as experiências vivenciadas na oficina de pintura em tecido que integra o Programa Escola Aberta, onde também faço parte desse processo ministrando a oficina. Nesse sentido, desejamos identificar a importância do trabalho artesanal na valorização da autoestima e na interação social das mulheres.

O artesanato, além de constituir uma prática econômica realizada por diferentes atores sociais, tem atualmente se colocado como importante alternativa para a preservação das tradições culturais e geração de renda para as populações do campo e das periferias urbanas.

O artigo está estruturado com os seguintes itens: introdução; o caminho percorrido; a oficina de pintura em tecido; os resultados da oficina; e a conclusão.

### O caminho percorrido

No Brasil o artesanato faz parte da sua formação cultural e traduz um imenso patrimônio étnico e cultural que traduz sua importância no contingente de 8 milhões de brasileiros artesãos que, juntos,

---

<sup>1</sup> Graduada do Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo – Ex-Bolsista do Programa PET/CONEXÃO DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas

geram 28 bilhões de reais, que representam 2,8% do PIB nacional.

Segundo Moliterno (1978) a elaboração artesanal consiste em um sistema de produção que se situa entre a arte popular e a pequena indústria. Representa uma alternativa de trabalho e renda firmada na tradição cultural: o indivíduo produz determinado objeto, de uma determinada forma, porque os seus pais e avós faziam assim.

A cultura<sup>2</sup> é construída coletivamente pelos sujeitos em suas vivências com e no mundo, bem como em suas relações sociais. A cultura caracteriza a subjetividade de cada indivíduo contribuindo em seu desenvolvimento sócio-político-cultural.

A casa, a roda, o papel, a máquina, são alguns destes objetos, que, em maior ou menor grau de elaboração, representam a resultante do esforço humano, continuamente envolvido na tarefa de integrar coisas do meio ambiente no mundo do homem. É através desta interação constante, com o seu meio natural, que o homem se apresenta como criador e transformador, neste primeiro nível, de elementos culturais elaborados a partir do material fornecido pela própria natureza, ou a partir de outros elementos culturais mais simples e anteriormente criados. (MEB, 1965 apud BRANDÃO, 2009, p.721)

Considerando a cultura como expressão de tradições de ensino, gostaríamos de iniciar a nossa reflexão levando em conta as vivências construídas ao lado de minha mãe com a pintura em tecido, minha bisavó que fazia peças com argila e a minha tataravó que fazia renda. E assim minha mãe me inseriu na cultura do artesanato pela pintura de tecido em panos de prato, reflexo de suas aulas de arte da 2ª série até 4ª na Escola Profissional São José, em que as aulas envolviam a cultura do artesanato popular, como: bonecas de pano, crochê, reciclagem, pintura em pano prato e etc.

Culturas são panelas de barro ou de alumínio, mas também receitas de culinária e sistemas sociais indicando como as pessoas de um grupo devem proceder quando comem. São vestimentas de palha ou de pano acompanhadas de preceitos e princípios sobre modos de se vestir em diferentes situações sociais e rituais. São mapas simbólicos que guiam participantes de um mundo social entre seus espaços e momentos. Nossos corpos, atos e gestos são visíveis como expressões de nossos comportamentos. Mas o sentido do que fazemos ao agir em interações com nossos outros somente é compreensível mediante as culturas de que fazemos parte. (BRANDÃO, 2009, p. 719)

Sendo assim, a prática da pintura em tecido despertou em minha mãe o interesse que depois passaria pra mim. Ao olhar com curiosidade e ansiedade a minha mãe pintando quando criança despertou em mim a vontade de pintar e principalmente dominar cada vez mais a técnica da pintura. A minha mãe possuía noções básica da pintura em tecido, mas faltava à técnica em seus trabalhos, o mesmo ocorreu comigo.

Mas foi no ano de 2008 quando o Programa Escola Aberta chegou pela primeira vez na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Papa Paulo VI. As atividades do programa foram divulgada para os alunos da escola e como na época era aluna do ensino médio, fiquei interessada pelas aulas de pintura, um oportunidade sobretudo para trabalhar a técnica da pintura. E assim eu e minha mãe começamos a frequentar as aulas de Oficina de Pintura em Tecido todos os sábados, em cada aula me surpreendia com um novo jeito de pintar.

Minha mãe sempre entusiasmada com cada aula quando via uma forma diferente de pintura, e

---

2 Segundo Brandão (1997): o saber ele surgiu e circula entre os seres humanos através da cultura. A vida do homem é representada por símbolos que acontece das relações pessoas, dos objetos fruto do trabalho e ideias, tudo isso trás sentidos, significados e etc., em suma todo produto construído em si próprio torna-se a sua cultura.

em mim aumentava a curiosidade e ansiedade de aprender mais. Era um momento de satisfação em ver nossos trabalhos no final de cada oficina. Os encontros que ocorriam semanalmente eram sempre esperados com bastante animação, principalmente de encontrar com as companheiras de classe que traziam seus trabalhos pintados de casa sem ajuda da professora. Quando o sábado chegava, antes de iniciarmos a aula as colegas pediam a nossa opinião se gostamos das pinturas realizadas por elas.

### **A Oficina de Pintura em tecido**

A proposta de ministrar a oficina de pintura surgiu no ano de 2011, tendo em vista que a professora que animava a oficina, por motivos pessoais não poderia mais continuar. E assim, sob a minha responsabilidade, iniciou-se a oficina nos dois períodos de 08:00h às 11:00h e de 13:00h às 15:00h, entretanto quase dois anos depois, pelo corte de verbas de custeio, a oficina passou a funcionar apenas no turno da tarde.

A oficina de pintura em tecidos, enquanto atividade do Programa Escola Aberta, possuía participantes alunas da Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Papa Paulo VI, bem como mulheres participantes da própria comunidade de Cruz das Armas e de bairros vizinhos. O programa contribui no sentido de levar a escola a abrir suas portas, permitindo a inclusão social das pessoas sem precisar ter vínculo com a mesma que proporciona diversas oficinas (Artesanato, Dança, Manicure, Judô e Pintura em Tecido).

O Programa Escola aberta (EA) passou a proporcionar fins de semana de lazer, cultura e eliminando tempo vazio com o desenvolvimento de atividades social-culturais para as mulheres que em sua maioria não tinham acesso e opções de lazer nos finais de semanas. A importância na valorização da cultura do artesanato fez com que as mulheres despertassem para o desenvolvimento social durante as aulas, momento em que elas dialogavam entre si no exato momento em que elas realizam a pintura no pano de prato.

### **O objetivo da oficina**

#### **Traços e rabiscos da vivencia da oficina junto as mulheres participantes**

A vivencia junto às mulheres possibilitou a identificação de aspectos que nos ajudaram a discutir em que medida a oficina de pintura em tecido contribui na vida das mulheres participantes para uma mudança de habito em seu cotidiano, econômico e na influencia do convívio entre elas mesmas.

- **Despertar dos talentos**

- A oficina possibilitou desenvolver nas mulheres a motivação para a realização de trabalhos manuais, valorizando a criatividade e principalmente a descoberta de habilidades na pintura até então não percebidas por elas.
  - Durante as aulas as participantes se mostravam bastantes criativas ao trazerem novidades de cores de tintas, matérias que facilitam na finalização do acabamento da pintura, de efeitos 3d na pintura. Isso tudo elas compartilhavam entre elas, onde umas educandas as habilidades se apresentam bastantes fortes, principalmente nas que já trabalhava com outra forma de artesanato como: crochê, bordado, ponto de cruz e etc. Desta forma podemos perceber que quando praticamos

mais de uma forma de atividade isso contribui na habilidade de cada uma, no desenvolvimento e na criatividade, na ideia de elaboração dos trabalhos.

- **Independentes através das mãos**

- A maior parte das mulheres participantes não possuíam independência financeira, dependendo de seus maridos e parentes. Depois da oficina perceberam que haviam diversas oportunidades de ganhar seu próprio dinheiro e também de aprender um artesanato.
  - Ao começar as suas primeiras produções houve sempre incentivos da sua família, colegas da própria oficina que participavam e assim eles começaram a divulgar seus trabalhos pela rua onde moram, passando a vender. Com isso passaram a ter o seu dinheiro, lucro do que foi produzido.

- **Valorização da autoestima**

- Em cada sábado que passava a autoestima das educandas se elevava ao ver suas produções e elas próprias percebiam as suas evoluções na melhora da forma de pintar nas técnicas aplicadas na pintura.
  - As mulheres observava as suas evoluções de cada detalhes de suas próprias pinturas. As suas auto análises eram maduras, pois elas mesma entende o que sua capacidade permitia em cada pintura naquele momento em que se pintava e o amadurecimento que cada vez mais se tem ao praticar uma forma diferente de puxar o pincel, de unir duas ou três cores no mesmo espaço do desenho e etc.

- **Partilhando os saberes**

- No final de todas as aulas acontecia essa troca de saberes, pois os trabalhos produzidos pelas educandas eram sempre valorizados por elas mesmas.
  - A troca de “segredos” de como foi feito esse detalhe na sua pintura, manusear o pincel puxando a tinta, etc. Momento que cada uma aprendia, na forma do pintar de cada uma realizava, também compartilhar desenhos e riscos, para que assim, ampliasse o acervo de cada participante.

- **Socializando o cotidiano**

- A oficina de pintura permitia um momento importante de socialização durante as aulas
  - As mulheres levantam questionamentos sobre assuntos que fazem parte do cotidiano, angustias sobre problemas familiares, acontecimentos de fatos sociais que percorre ao nosso redor. Aconteceu que uma das mulheres que teve uma filha caçula já com certa idade avançada começou a relatar a sua relação com sua filha que é bastante conturbada, confessando que as vezes não sabe agir. E durante toda conversa o pincel sempre na mão firme, que acontecia algumas pausas mais não se largavam os pincéis. E as outras mulheres mães mais novas se colocava

no seu lugar, fazendo uma reflexão, aconselhamentos no que poderia ser feito e principalmente o que seria necessário mudar.

## **Pensando o processo no retorno das mulheres ao cotidiano – O SER MULHER**

Ao analisar todo processo vivido com essas mulheres, fica nítido a importância do Programa Escola Aberta com a oficina Pintura em Tecido na vida e de mudança do cotidiano das mesmas. A oficina não só apenas estimula o artesanato, mais a sua valorização e na melhora da autoestima.

[...] pensamos que ele pode ser um poderoso instrumento de criatividade, elaboração subjetiva, autonomia e formação política, extrapolando, dessa forma, o espaço privado e a individualização, desde que, visando à coletividade. A experiência coletiva proporcionada pelo cooperativismo tem feito com que o artesanato produzido pelas mulheres cooperadas saia dos seus espaços privados de produção e 'circule' em espaços públicos. Essa passagem do privado para o público tem papel fundamental quando se pensa no artesanato como possibilidade emancipatória, não apenas no aspecto econômico (enquanto produtos artesanais que passam a 'circular' no mercado de produção e consumo), mas também enquanto formação política para as artesãs, em função da experiência vivenciada na cooperativa. São vivências que, uma vez compartilhadas no grupo, ampliam os horizontes das mulheres que, dessa maneira, podem resignificar suas próprias trajetórias pessoais. Assim, a experiência no coletivo torna-se uma aprendizagem que extrapola as aprendizagens do espaço doméstico. (SILVA e EGGERT, 2011, p.56)

Com isso tudo a maior contribuição foi o desenvolvimento social, a interação entre si, o respeito e a solidariedade que se tinha umas com as outras com os problemas que se tinha que enfrentar. A cada sábado que se passava percebia nas mulheres não carregava apenas como suas únicas qualidades a de donas de casa, mães e esposa, mais o sentir e agir como o ser mulher.

Entre uma pincelada e um mergulho na tinta, elas relatavam suas histórias, onde as mesmas percebiam que suas trajetórias de vida se encontram parecidas. Ao dialogarem entre si, as mulheres tinham a certeza de suas opiniões, que são capazes de se expressarem, de enfrentamento com relação aos problemas do dia-a-dia, de tomar decisões importantes e o principal de perceberem suas capacidades do que poderia do que queriam fazerem.

## **Considerações Finais**

No decorrer das atividades realizadas em cada final de semana, era sempre gerada uma expectativa de todas as mulheres em torno do sábado seguinte. Era um comprometimento com elas mesmas em ir na aula de pintura, pois isso era o seu momento, um dia diferente dos outros dias fugindo do seu cotidiano. Elas sempre relatavam que adiantava os seus a fazeres domésticos na semana, outras além disso trabalhavam, para não ter desculpa de não deixar de ir.

Era perceptível de ver a disposição de estar naquela sala de aula, o prazer de estar mergulhando o pincel na tinta e puxar alguns traços da pintura com o sentimento de medo e receio de fazer feio, mas principalmente se realizarem na atividade.

Perceber ao final de cada encontro os resultados dos trabalhos de cada uma delas e a interação que ocorria na troca de saberes, comentários positivamente a produção do desenho pintado. A maioria delas nunca havia manuseado um pincel para se arriscar a fazer algo, outras já tinham praticado mas parou em algum tempo da vida, contudo o que se via em cada produção era um amadurecimento em seus traços e elas mesmas percebiam o seu processo de evolução, fazendo um comparativo por

vontade própria.

E durante este processo me alegrava vê-las ganharem confiança em si mesmas, das suas colegas ao começar a pintar relatavam algo pessoal que a afligiu durante a semana toda e não tinha com quem compartilhar. Umhas tinham autoestima muito baixa, tinham vergonha de pintar e principalmente de mostrar as outras mulheres o seu desenho, porém nunca faltava incentivo e contribuição para que elas mesmas sentissem a sua evolução e desenvolvimento da sua forma de pintar.

O que se percebe-se de forma bem marcante nas falas repetitivas e parecidas, “como são importantes essas aulas no sábado para ocupa a gente, permite esquecer-se do mundo, tirar os estresse da semana toda e que isso era uma terapia pra nós”. Outro fator é perceber durante as aulas a valorização do seu próprio trabalho, incentivando cada vez mais a pintar não só nas aulas aos sábados e sim em suas casas sentindo-se mais seguras em praticar sozinha, sendo isso bastante importante pra que elas cada vez mais se sintam seguras e confiantes não só na realização dos seus trabalhos, mas na vida pessoal.

### **Literatura:**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O processo geral do saber (a educação popular como saber da comunidade).** in: **educação popular.** São Paulo: brasiliense, 1997. p. 14-26

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares.** *cad. pesqui.* [online]. 2009, vol.39, n.138, pp. 715-746. disponível em:<<<http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742009000300003>>> acesso em 12 de setembro de 2015.

EGGERT, Edla. **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do rio grande do sul.** in: **descosturar o doméstico e a ‘mãe-resposta’ – a busca da autonomia por meio do trabalho artesanal.** SILVA, Márcia Alves da e EGGERT, Edla. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MOLITERNO, Carlos. **Artesanato nordestino.** *Cultura*, Brasília, ano 8, n. 30, p. 4-17, jul./dez. 1978.

**Anexo - 01**

**Figura 1:** Depois da oficina perceberam a oportunidade de ganhar seu próprio dinheiro e também de aprender um artesanato.



**Figura 2:** Compartilhando desenhos e riscos, para que assim, ampliava o acervo de cada participantes, para que assim tenha oportunidade de riscar o desenho e pintar em casa.



**Figura 3:** A oficina possibilitou descobrir a habilidade de pintar que as mulheres não sabia que possuía.



**Figura 4:** Durante as aulas espontaneamente se falava assuntos que fazem parte do cotidiano das mulheres, angustias sobre problemas familiares, acontecimentos de fatos sociais que percorre ao nosso redor.





## **Agroecologia cultural em uma comunidade quilombola: desafios e perspectivas para um desenvolvimento rural sustentável balizado nas tradições culturais**

Marcos Augusto Rodrigues dos Santos

### **Resumo**

Em resumo, o presente artigo trás um *locus* sobre os desafios e perspectivas para um desenvolvimento rural sustentável balizado nas tradições culturais das comunidades quilombolas da Paraíba. Agroecologia cultural na comunidade quilombolas de Ipiranga. Objetivando tecer elementos em tornos e discutir aspectos socioculturais que possibilitam descrever e caracterizar os processos de produção e saberes da na comunidade quilombola de Ipiranga. Para isso, trazemos elementos culturais, históricos, ambientais e geográficos da realidade do campesinato brasileiro e lutas pela demarcação dos territórios quilombolas. A cultura como um princípio de resistência e preservação dos fazeres e saberes, o termo pertencer que está atrelada a história, a cultura e a vivencia e tradições no território, os apontamentos para uma produção bases e fundamentos de vida agroecologica, o desenvolvimento rural sustentável. Destacando o agricultor rural quilombola é mais que um simples educador, é um transformador do conhecimento, o saber é uma herança única e vai de encontro aos princípios mercadológico de produção e difusão das praticais culturais e produção do campo. Nesse momento não podemos separar a produção agrícolas e as manifestações culturais, pois, uma se associa a outra. A vida cultural depende da produção do campo no território e nas comunidades tradicionais

Palavras – chave: Comunidades quilombola, Agroecologia e sustentabilidade

### **Introdução**

O objetivo desse presente artigo é tecer uma discussão em torno de aspectos socioculturais e ambientais que possibilitem descrever e caracterizar os processos de produção de saberes na comunidade quilombola de Ipiranga PA. Barra de Gramame, visando apontar possibilidades que podem vir a compor o que chamamos de uma agroecologia cultural.

Buscamos apontar não apenas os elementos culturais e ambientais, mas também a presença de saberes populares, uso de tecnologia alternativas, uso das sementes, as tradições culturais, uso consciente dos recursos naturais, entre outros. Nesse sentido tomamos assim o campo não apenas como uma forte marca econômica, mas como também um espaço de produção de saberes e competências.

Em vivências na comunidade quilombola de Ipiranga, Barra de Gramame proporcionada durante a realização da residência agrária durante o curso de Especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar, percebemos varias experiências e formas de vida do homem do campo relacionadas ao ciclo de período anual, bem como as expressões culturais.

Queremos da ênfase sobretudo a agroecologia praticada pelo homem, os sistemas agroflorestais, o uso de sementes crioulas/sementes da paixão<sup>1</sup>policultivos em consocio com plantas nativas rotatividade de cultivos entre tantos outro voltada para a conservação do solo e do meio ambiente

Aboboremos também a agricultura familiar e o desenvolvimento rural sustentável dando ênfase a agroecologia em contra ponto à revolução verde. ao monocultivo presente na revolução verde. As praticas da agroecologia e sustentabilidade no quilombo

---

1 Semente da paixão/ sementes crioulas são sementes que não passaram por processos de modificação genética. Adaptadas a região são chamadas de sementes da paixão pois são plantadas com amor, geralmente essas sementes estão na vida de muitos agricultores a gerações muitos tempo e são repassadas entres eles na base da troca.

## Comunidade quilombola de Ipiranga



A Comunidade quilombola de Ipiranga está localizada na Zona da Mata Sul do Estado da Paraíba no município do Conde –, às margens da rodovia PB 018, no vale do rio Gramame entre duas áreas de assentamento da reforma agrária (Gurugi II e Barra de Gramame).

Esta localidade possui características e produção em pequenas propriedades rurais marcadas pela agricultura familiar e uma comunidade remanescente de quilombo de Gurugi I.

Nessas regiões destaca-se a presença de pequenas propriedades rurais com produção principalmente da agricultura familiar, em lotes conquistados na reforma agrária. Destacando os diversos cultivos e meios produtivos muito deles em consorcio com outras culturas e criação de animais.

Estas comunidades se utilizam principalmente da cultura orgânica sem o uso de agrotóxicos e insumos industrializados na produção de grãos, como feijão, milho, fava e amendoim. Tubérculos como; inhames são tomé e acosta, macaxeira, mandioca, batata doce entre outras como também a produção fruticultura, verduras, hortaliças, leguminosas como o jerimum e ervas medicinais.

Muitas dessas culturas em virtude da pequena produção são utilizadas principalmente na alimentação da própria comunidade e na alimentação dos seus animais a exemplo a cultivo do milho e cultivo de frutas outros cultivos como as ervas medicinais que são utilizadas pelos agricultores em formas de chás.

O Quilombo de Ipiranga, teve sua origem a partir do século XVIII, quando o então Imperador D. Pedro I, concedeu as suas supostas terras à sete famílias de afro-descendentes desde então essas famílias se desenvolveram através do tempo formando uma comunidade de ex – escravos e escravos fugidos de diversas fazendas da região litorânea da Paraíba e de outros estados vizinhos.

Ipiranga que em tupi significa rio de águas vermelhas está localizada na bacia do Rio Gramame nas baixas planície costeiras no vale do Rio Gramame, com cerca de cento e vinte e três famílias que sobrevivem basicamente da agricultura, da pesca artesanal da caça e do artesanato, e da criação de pequenos animais..

Essa comunidade é bem peculiar à outras diversas comunidades tradicionais e povos que vieram do continente Africano formando o povo Brasileiro, com a musicalidade e dança (Coco de Roda) como forma de celebração da produção agrícola. Com as crenças, rituais e mitos sobrevivem há varias gerações.

Ao pensarmos o processo de formação do povo quilombola nessa região podemos perceber e vivenciar uma constante troca de saberes e costumes no cultivo, com a preservação do saber da comunidade. De forma simplificada, valorizando não apenas um bem cultural, mas também toda uma ancestralidade.

O hábito de aprender, na comunidade quilombola, não significa mais um acumulado de conhecimentos. Aprender se torna uma prática balizada na cultura. Aprender é uma atividade inerente a tudo que é se vive e a aprendizagem levando em conta a totalidade do ser de cada pessoa e da valorização de cada cultura. Aprender, a saber, e saber aprender. Nessas relações o saber surge e circula, estando presente nas gerações que se sucedem.

O agricultor rural quilombola é mais que um simples educador transformador do conhecimento. Entendendo que ele tem toda uma metodologia algo como criar e recriar a forma lógica e metodológica do hábito na prática do cultivo das culturas agrícolas existente na localidade. Aprender o que está sendo ensinado e ensinar aquilo que aprendeu. Sendo isso mais que reproduzir práticas dos cultivos tradicionais, tendo todo um sentido de respeito mútuo junto as gerações passadas e a ancestralidade sendo um diálogo contínuo entre pessoas de diferentes épocas.

A comunidade de Ipiranga tem todo esse sentido de preservação do saber e das práticas tradicionais, todavia, essas práticas vêm sendo substituídas com a nova geração que está abandonando o campo para trabalhar na indústria e na construção civil restando apenas os mais velhos envolvidos nessas, na prática do cultivo agrícola. A agricultura não é mais única fonte de renda do camponês quilombola.

### **Agricultura familiar e desenvolvimento regional**

O trabalhador rural quilombola vive em constante contacto com a natureza dependendo assim diretamente do território para sobreviver, pois retira da terra todo o seu sustento e da sua família. Ele é conhecedor e se envolve mais diretamente com a terra. Conhecendo todos os seus segredos, e formas de produção sustentável, constituindo um exemplo bem claro quando nas diversas conversas que tivemos com Sr. Pedro ele relatava as experiências com o cultivo da macaxeira, que sofre mudanças ao longo do ano e sabe exatamente a época de sua colheita em determinadas épocas do ano as folhas caem ela floresce e está pronta para a colheita.

O agricultor é um observador dos céus, dos astros e dos elementos naturais, possuidor um conhecimento vasto com marcas teóricas e empíricas. Sabem de onde vêm os ventos, a chuva, a hora certa de plantar e o tempo certo da colheita, as artes de determinados cultivos, como um cientista conhecedor do meio natural e da produção de alimentos.

Seu conhecimento do tempo e do espaço lhe proporciona o seu desenvolvimento e o reconhecimento das práticas produtivas naturais que visam a produção sem a agressão a natureza e tempos em tempos então sendo estudados e validados os seus conhecimentos, contudo é preciso entender e analisar essas práticas produtivas aprimorando melhorando e difundindo entre os demais agricultores familiares.

A agricultura familiar tem nos últimos anos merecido atenção especial no Brasil, é uma das formas mais antigas de desenvolvimento social do meio rural brasileiro correspondem em torno de 70% da produção de alimento que vai para a mesa do brasileiro e respondem por uma grande parte na totalidade da produção orgânica sem o uso de agrotóxico e insumos industrializados.

Os pequenos empreendimentos rurais nessa região ainda responsável por grande parte da ocupação e geração de emprego e renda vem, sendo gradativamente substituída por outros setores como turismo indústrias e construção civil. Favorecido pelo crescimento das cidades a má distribuição de terras no voltada para a reforma agrária. Segundo BUAINAIN referindo aos tamanhos das propriedades rurais.

A má distribuição da propriedade da terra é o traço mais marcante e, ao mesmo tempo, a principal distorção da estruturação fundiária no Brasil (...) um número significativo é proprietário de um lote menor que 5 ha, dificultando a exploração sustentável dos estabelecimentos agropecuários.

Os pequenos agricultores ainda sofrem com o baixo preço pago pelas raízes e alimentos produzidos, e em muitas vezes não sendo compensador pelo crescente custo de produção e da mão de obra na fase da colheita da raiz. Toda via a agricultora ainda é um dos fortes setores da economia dessa região.

### **Principais cultivos da comunidade quilombola de Ipiranga/ PA Barra de Gramame.**

As diversidades de cultivos são estratégias usadas pelos agricultores para sempre terem uma renda em cada período do ano uma vez que em muitas localidades algumas culturas são produzidas em determinada período, como o caso do milho nas festas juninas.

Essa pratica é bastante antiga e difundida entre os pequenos agricultores indo, de certa forma, contra a lógica do capital com as grandes plantações. Outro desafio é com sua própria alimentação. Segundo a (FAO) Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura:

A FAO estima que cerca de 7 mil espécies de plantas foram cultivadas ou consumidas como alimento ao longo da história. Na atualidade, muitas destas espécies estão desaparecendo e, com elas, sua diversidade genética. “Se perdermos esses recursos únicos e insubstituíveis, será mais difícil nos adaptar às mudanças climáticas e garantir uma alimentação saudável e diversificada para todos”

Essa perda vem aparentando uma diminuição da diversidade de alimento.

Hoje a grande maioria da população baseia sua dieta calórica em apenas quatro cultivos — arroz, milho, trigo e batatas. “Nossa dependência de poucos cultivos tem consequências negativas para os ecossistemas, para a diversidade alimentar e para nossa saúde. A monotonia alimentar aumenta o risco de deficiência de micronutrientes” Idem (FAO) Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura.

Na comunidade quilombola de Ipiranga há uma rica diversidade de culturas cultivadas, entres elas podemos citar o Inhame, feijão, milho, macaxeira (mandioca) frutos diversos e criação de pequenos médios e grandes animais.

### **Prática de produção agrícola; agroecologia e sustentabilidade.**

Como todas as estruturas fundiárias, a agroecologia nasceu como um novo foco, um enfoque científico cuja finalidade está voltada para a conservação e manutenção dos recursos naturais. Com base em várias ciências esse pensamento engloba valores sociais, culturais e humanos voltadas para a produção de alimentos, uso e manutenção de recursos naturais de forma consciente.

Após discussões em torno do modelo econômico no campo, apontamos aqui principalmente os problemas ocasionados pelo modelo de produção vigente e percebemos o agravamento dos problemas causados ao meio ambiente. Os motivos são diversos entre eles está à abertura de novas fronteiras agrícolas.

A produção agroecológica não é apenas uma forma de produção de alimento mas também uma mudança de hábito. Desde os primórdios da produção de alimentos nós já tínhamos essas práticas culturais no campo, porém, elas em muitos casos foram substituídas, visando apenas o lucro da produção agrícola.

Saberes culturais como a troca de sementes entre os agricultores, bancos de sementes, sementes da paixão, mutirões, grupos de produção e resistência nas comunidades, não uso de fertilizantes e agrotóxicos, mínimo de máquinas possível na produção agrícola, não uso de trabalho escravo, poli-

cultivos entre muitos outros valores sociais do campo que vem se perdendo.

O homem do campo é um eterno experimentador do meio ambiente é ele que tem o contato diretamente com a natureza, a terra é sua mãe, a que forneceu alimento. É ele que pratica e faz seu experimento com o meio sociocultural onde viver. Esses valores vêm para fortalecer sua identidade com o campo.

O discurso de um mundo melhor sem a fome ocasionou diversas mudanças na forma da produção de alimento tornando nociva a saúde. A agroecologia como ciência surgiu no início da década de 90 como os primeiros estudos, sobre diversas práticas produtivas antes já desenvolvidas. Ciência essa que aglutina conhecimento de diversos ramos e campos de estudos como a física, química, biologia, etc. Capazes de gerar uma visão holística da realidade.

A agroecologia envolve diferentes ramos e formas de cultivos como a agricultura biodinâmica, a agricultura ecológica, a agricultura natural, a agricultura orgânica, os sistemas agroflorestais. Que seriam formas de produção alinhada com a conservação.

Em que o termo sustentabilidade nasceu alinhado com a agroecologia uma forma desenvolver competências de preservação que ia desde o desenvolvimento econômico ao uso consciente dos recursos naturais.

## Revolução verde

Trocar da enxada pela tração animal foi apenas um grande avanço na modernização da agricultura mais tarde o marco divisor na forma de produzir alimentos, mas significativamente o aumento da produção e ampliação dos cultivos.

Os sistemas de irrigação foi outro grande avanço. Ao pouco o homem dependia cada vez menos do clima para produzir, já que utilizava o sistema que conduzia água a seus cultivos aumentando suas produções. Em locais que antes dependiam diretamente da chuva agora seria molhado por sistemas que começaram desde valas passando por aquedutos, bombas mecânicas.

O uso das máquinas tornou-se indispensável, assim a troca do arado de tração animal ao uso de arado mecânico e uso dessas tecnologias; frutos e vegetais que eram produzidos em uma fase do ano seriam a partir daí produzidos o ano todo. O setor do agro negócio dava um grande salto na modernização e modo de produção do campo.

Porém nada foi mais marcante que a revolução verde. Assim como a revolução industrial foi um marco para as cidades, a revolução verde também foi um marco positivo e negativo para o campo e como forma de produção agrícola. Nesse termo quero destacar essas duas óticas no modelo de produção vigente.

A primeira é a positiva, a modernização da agricultura e uso da ciência em favor produção de alimentos. Melhoramento e seleção de espécies produtivas, diminuição de pragas na produção agrícola, tornando terras antes improdutivas em novamente. Desertos em Oásis, diminuição do tempo de produção, custo da produção e tempo da colheita, fim do trabalho escravo no campo entre e maior produtividade.

A segunda negativa e que a revolução verde como prometia não acabou com a fome mundial, não acabou com o trabalho escravo nem muito menos diminuiu as pragas e as perdas da lavoura, com a seleção das espécies ocorreu uma diminuição das espécies de vegetais cultivadas. Uso indiscriminado de máquinas e venenos na produção.

No documentário *O veneno está na mesa* de Silvio Tendler de 2014 mostra as contradições do agro negócio e uso indiscriminado de defensivos químicos usados na produção de alimento, como também o não uso através da agroecologia de uma produção orgânica e natural.

Essa visão mostra a modernização do campo, um dos últimos setores da economia a se modernizar e que em muitos casos tem seu meio de produção ainda primitiva. Um setor primário da economia é um dos mais importantes setores de produção de bens não duráveis o de alimento.

A Revolução Verde surgiu em meados da década de 60 em plena guerra fria período que o mundo vivia polarizado por duas superpotência nucleares. Outro foi a reestruturação da economia mundial. O campo passa a ser um importante setor da economia..

A expressão revolução verde nasce na Conferencia de Washington em 1966, permeado por um discurso ideológico e varia promessa acabar com a fome mundial, desenvolvimento de economias voltadas para a produção agrícola, desenvolvimento do déficit alimenta em países pobres e massificação da produção. Para isso tornava indispensáveis uso de maquinas e suplementos agrícolas na produção.

Certo que o uso de maquinas e suplemento agrícolas já vinha sendo usados há muito tempo, porém é nesse período que nascer grandes empresas multinacionais voltadas diretamente produzir tecnologias exclusivamente na produção agrícola.

Sementes geneticamente modificadas para cada tipo de solo e clima, super maquinas plantadeiras e colheitadeira, agroquímicos, inseticidas, fungicidas, fertilizantes irrigação. O campo ganha uma nova cara e um novo modo de ver a terra. A terra passa a ser um bem de produção. O homem deixa de pertencer a terra e a terra passa a pertencer o homem. Mudando toda a forma de produzir e lhe da com a terra.

Modernizar o campo e alterar a estrutura agrária, criando toda uma estrutura agrária em que todos deveriam se adapta para produzir, para isso foram criados financiamentos, e credito fundiário de aquisição de terras e maquinas na produção em troca o agricultor passa a ser um produtor rural e adota todo o pacote tecnológico. Que ia desde a produção até a comercialização.

A revolução verde não só foi marcada pela massificação da produção e desenvolvimento produtos agrícola, mas também, uma forma mecânica de seleção de espécies mais rentáveis e produtivas, que ia deste o melhoramento genético ao cruzamento de espécies. Deixando de ser uma seleção natural. Outro fato importante da revolução verde era o uso de defensivos agrícolas contra as pragas e fertilizantes químicos que aumentava significativamente a produção.

Esse processo de desenvolvimento desencadeou problemas no campo. De fato o que foi prometido realmente aconteceu. O campo se modernizou, a agricultura tornou um importante setor econômico, alguns países com vocação agrícola tornaram grandes potencias econômica.

A agricultura tornou-se a campeã no uso indiscriminado de veneno na produção. Com a monocultura houver a grande diminuição da biodiversidade de vegetais e animais aqueles que não tinham uma grande produção eram substituídas por espécies mais rentáveis economicamente.

Não acabou com a fome como era prometido,ao contrario, aquelas propriedades que não se adequaram ao modelo de produção tornaram grandes devedores de bancos e empresas que detinham do monopólio dos pacotes tecnológicos.

Outro fato que impulsionou foi a grande migração e êxodo rural em varias regiões, colocando abaixo florestas em áreas preservadas para dá lugar a grandes campos e fazendas de gado. Em muitas areias no caso do Brasil o cerrado deu lugar a grande plantação de soja e milho. Avanço de novas fronteiras agrícolas ameaçando grandes áreas de preservação ambiental.

É preciso buscar maneiras, métodos, legislações que busquem um equilíbrio ambiental entre produção agrícola e meio ambiente sem isso o campo passa por terríveis processos de adequação á interesse capital que visa apenas lucro com a produção material.

## Agroecologia Cultural

Sintetizando, o saber é uma herança única, valores esses presentes no corte de lenha, nas assadas de castanhas de caju, na pesca do camarão nas rodas de coco, nas lapinhas, na forma de fazer o bejú e a tapioca, no cuscuzeiro de mandioca mole, na fabricação do óleo e azeite de dendê, macaíba coco e bati-butá, no pé de moleque, na pesca do caranguejo Guaiamu, marisco e tantas outras.

A produção agrícola estava diretamente ligada a esses valores, pois um depende diretamente do outro. A terra, as matas e os rios não pertenciam ao homem, o homem pertence ao meio, pois o meio também dependia do homem na sua conservação e manutenção e o homem dependia do meio para sua própria existência.

Agroecologia ou agroecologia cultural se resumem na existência e conservação do meio natural em consórcio com sua forma de vida do homem indo além das afinidades sociais e econômicas. Elas são analogias de pertença como uma parte do todo. Onde o homem desenvolvia sua história, seu modo de vida, suas relações sociais e humanas.

O tempo é ainda o agente de transformação junto à natureza, ainda do seu curso e o homem depende do curso que ela toma. Assim como as marés de lua cheia. A pesca e a plantação dependem diretamente da incidência das chuvas.

Na preparação que antecede aos festejos, os agricultores rurais, dependendo da vocação e produção agrícolas, produzem alimentos.

Nele descrevemos alguns cultivos, coletas e extrativismos de frutas, vegetais, crustáceos entre tantos outros disponíveis na região onde se localiza a comunidade. Início e fim do período chuvoso. Festejos e celebração. Principais recursos nos fazem delimitar o ciclo produtivo nos sistemas agro-florestais disponíveis em um ano. Me refiro aqui ao sistema agroflorestal e uso e reuso do recurso natural disponível na Comunidade Quilombola de Ipiranga.

No decorrer de uma diversidade de acontecimentos em períodos que movimentam a vida dos moradores da comunidade quilombola, indo desde a própria plantação de raízes e grãos, a pesca, caça e coleta, extrativismo de frutos, crustáceos, extração de óleos, sementes e plantas usadas na alimentação. Atividades essas comerciais ou não necessárias.

Indo desde a conservação de árvores frutíferas nativas, entre elas: cajuzinho, mangabeira, maçaranduba, o araçá guagirim, ingá, dendê, macaíba entre muitas outras está relacionada com alimentação e comercialização.

Entretanto há várias outras atividades relacionadas que permanecem vivas. O respeito à piracema e andada do caranguejo. A pesca do camarão e da traíra nos cerca dos rios e período não chuvoso. A captura da abelha, do teju para engorda entre muitas outras práticas que visam uma convivência amônica com a natureza.

O ciclo da produção agrícola de produção de alimentos é definido de acordo com as ocorrências de chuvas na região que vai de outubro a julho. Nesse período são cultivados grãos e leguminosas que servem de alimentos, troca e venda direta e indireta. A tabela abaixo mostra as relações entre os cultivos e a coleta de frutos, pesca e caça na comunidade. São chamadas de culturas produzidas, pois estão diretamente relacionadas com a produção e existência humana na localidade. Esses cultivos estão diretamente introduzidos na vida da comunidade quilombola.

**Incidência de cultivos pesca e caçar e período sazonal de chuvas**

Cultivos agrícolas, pesca caçar e coleta de frutos	Meses do ano											
	JUL	A	S	O	N	D	JAN	F	M	A	M	JUN
Período chuvoso	X					X	X	X	X	X	X	X
Mandioca	X									X	X	X
Milho	X									X	X	X
Feijão de corda	X	X	X									
Feijão							X	X	X	X	X	X
Batata doce	X	X									X	X
Caju				X	X	X	X	X	X			
Mangaba					X	X	X	X	X	X	X	X
Inhame	X					X		X	X	X	X	X
Pesca do caranguejo						X	X	X	X			
Pesca do camarão	X	X	X	X	X							
Pesca da trairá		X	X	X	X							
Festa de são Sebastião							X					
Festa da lapinha				X	X	X	X					
Festa junina e Santana	X											X
Dia de São José <sup>2</sup>									X			
Festa do Coco de Roda <sup>3</sup>												

As manifestações e expressões culturais presentes na comunidade como a Lapinha o Coco de Roda e Samba de Roda não obedecia a um calendário fixo, porém alguns alimento que eram preparados alimentos para esses festejos. Como o arroz doce, o camarão no coco, peixe assado, o pé de moleque, riquitaia<sup>4</sup> uma espécie de molho de pimenta.

As atividades de produção e coleta estão relacionadas a outra a exemplo na pesca do camarão é usada a mandioca, e na engorda do caranguejo é usando o dendê entre muitos outros.

O ponto alto do festejo na comunidade é festa de São Sebastião no mês janeiro festas juninas e Junho e festa do menino Jesus em dezembro nessa data acontecia a festa do queima da lapinha. Reunindo toda a comunidade e comunidades vizinhas. Não existia ainda uma divisão território entre a Comunidade Quilombolas de Ipiranga e Gurugi, havendo uma grande relação social e troca de ali-

2 O dia de São José em muita comunidade comemorado em muitas comunidades, pois na crença popular se chover no dia o inverno período sazonal chuvoso vai ser bem chuvoso

3 O Coco de roda é uma das expressões culturas encontrada comunidas não há uma data especifica. Hoje essa se da a cada ultimo sábado do mês. Não se dança coco de roda se brinca o coco.

4 O dia de São José em muita comunidade comemorado em muitas comunidades, pois na crença popular se chover no dia o inverno período sazonal chuvoso vai ser bem chuvoso.



mentos sementes utensílios.

Outro ponto alto de festejo nas comunidades eram as chamada *farinhadas* que reunia grandes núcleos familiares durante um dia ou fim de semana. Para fazer farinha, fazer beiju, tapioca fécula “goma” de mandioca. Nas farinhas das geralmente não se tinha nenhuma manifestação de dança o que se tinha era cantigas de roda entre as crianças.

Em muitos relatos percebemos nas historia de vida dos pesquisados e do pesquisador e na comunidade, muitas outras expressões culturais ligadas a cultura e a preservação do saber oral contidos na danças, na vivencias, nas relações social contidas e elas únicas. Esse grane acervo está presente nas histórias oras cantada no dia a dia no quilombo.

## Literatura

BRASIL. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo da agricultura familiar 2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acessado em 18/08/2011.

BUAINAIN, Antônio Márcio, ROMEIRO, Ademar R., GUANZIROU, Carlos **Sociologias – Agricultura familiar e o novo mundo rural, Porto Alegre 2003**

CALVALCANTI, Maria Helena Pereira. **Uma história do Conde**: Maria Helena Pereira Cavalcanti: editora Universidade/ UFPB 1996.

ONU. FAO Organização das Nações **Unidas para Alimentação e Agricultura: diversidade de cultivos**, Disponível em: <<http://www.onu.org.br/diversidade-de-cultivos-e-a-chave-para-enfrentar-desafios-alimentares-e-agricolas-afirma-fao/>>. Acessado dia 09/10/2014

PEREIRA Antonio Alberto. **Além das cercas..** Um olhar educativo sobre a reforma agrária/ Antonio Alberto Pereira – João pessoa-PB: Idéia, 2005.

PEREIRA Antonio Alberto. **Pedagogia do movimento Camponês na Paraíba**: das Ligas aos Assentamentos Rurais. João pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2009.

SILVESTRE, Fernández Vasquez. **Sistemas florestais**. Bananeiras: CFT/UFPB, 2007

## Comunicação como experiência de humanização do ser humano

Mileide Moreira da Silva<sup>1</sup>

### Introdução

As reflexões aqui destacadas foram surgindo ao longo da composição deste trabalho, a partir dos diálogos nos momentos de orientação, quando foram discutidas as possíveis ideias que poderiam compô-lo. Enquanto esquematizávamos sua projeção, fomos apresentando pontos que despertaram inquietações referentes ao estudo em torno das várias formas de comunicação, sobretudo levantando algumas questões como:

- Qual o lugar ocupado pela comunicação no processo de hominização?
- Quais as suas implicações na sociedade atual?
- Como se manifesta no campo socioeducativo?
- Quais são suas relações com as formas emancipatórias de educação entre elas e a Educação Popular<sup>2</sup>?

Essa questão-problema partiu da minha *leitura de mundo*<sup>3</sup>, na *experiência de educar-me e comunicar-me no mundo e com o mundo*<sup>4</sup>, tendo em vista a tomada da comunicação como aspecto socioeducativo na construção da cidadania e da educabilidade humana. Logo, vale ressaltar, em linhas gerais, o papel da comunicação na sociedade atual e expô-la no campo da educomunicação<sup>5</sup> como forma de conceber a comunicação em diálogo com o processo socioeducativo e no processo de ensino-aprendizagem com pessoas jovens e adultas, sobretudo, nos espaços escolares e não escolares.

Esse campo, segundo Schaun (*citado por Jawsnicker, 2002*), caracteriza-se por atividades de intervenção política e social fundamentadas no desejo de análise crítica do papel dos meios de comu-

---

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba

2 Aqui queremos tomar a Educação Popular como uma modalidade de Educação. É, **segundo Carlos Rodrigues Brandão, em seu texto Educação Popular**: conversa em família, a região de um sistema educacional especificamente dirigido a pessoas das camadas populares da população, tomando-os não como clientela da educação, mas como um sentido para a Educação.

3 É a palavra que estabelece uma circularidade comunicativa, constituidora e de mútuo partejamento de tudo e todos como totalidade. A leitura do mundo, no entanto, precede a palavra que dizemos. O mundo nos precede. Ao falar, objetivamos nossos pensar, para poder compreendê-lo. É imprescindível uma leitura do mundo que contextualize, geste e emoldure um sentido para palavra. Palavra que, ligada a um contexto, engravidamos de sentidos íntimos e coletivo. (FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994).

4 A ênfase na primeira pessoa justifica-se pelo fato de que a construção do meu objeto de estudo intimamente está conectado com minha experiência de vida. É como um ponto de partida da minha leitura científica em torno do tema de pesquisa. Sem esse ponto de partida, fica difícil contextualizar minha trajetória de pesquisa.

5 A Educomunicação tem se afirmado, nos últimos anos, como um campo de intervenção social que procura incluir a Comunicação no processo da mediação educacional.

nicação que atuam no âmbito do ensino formal e informal. As práticas de intervenção social da Educomunicação constituem-se em ações, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (presenciais e virtuais), partindo da compreensão da importância da ação comunicativa para o convívio humano, para a produção do conhecimento e para a elaboração e implementação de projetos de mudanças sociais.<sup>6</sup>

Ressaltamos que, de modo geral, estamos apresentando a comunicação como um processo de humanização do ser humano. Nesse sentido, tomamos como referência algumas discussões feitas por Serrano (2009), que toma como base, em suas exposições, a origem da comunicação humana ante as diversas interfaces, partindo da origem comunicativa entre o homem e a natureza e o homem e os animais, até o processo comunicativo, de forma coletiva, nas origens construtivas dos grupos sociais no processo de hominização relacionando-se com a humanização.

Essa concepção dialética da Sociedade contra e por isso com a Natureza pode ser recuperada, agora em um nível paleontológico, para explicar como a comunicação nos hominiza e humaniza. Durante esse longo trajeto, a comunicação foi uma capacidade adequada para a reprodução de algumas espécies, que se transformam ao mesmo tempo que seu meio se modifica. Por isso digo que: a comunicação humana nasce quando nossas espécies fazem sua história em relação (dialética) com a Natureza (SERRANO, 2009)<sup>7</sup>.

### **COMUNICAÇÃO: Para quê? Para quem? a favor de quem?**

A comunicação é uma ferramenta importante para a nossa civilização desde os primórdios, com o surgimento da humanidade. Logo, vale destacar seu lugar no contexto sócio-histórico-cultural. Ela acontece de várias formas, em vários lugares, entre distintos sujeitos, através de gestos, da emissão de sons, de palavras, de sinais, do ato de falar, entre outras. Por conseguinte, comunicar é o ato de falar, de ouvir, de gesticular, de sinalizar, de interpretar, entre outros meios e formas possíveis de serem executados.

O simples fato de poder falar, ouvir e vice-versa é de fundamental importância para a comunicação entre os seres humanos, pois o que seria da evolução humana se as formas de expressão do ato de ouvir e de falar, no contexto de tantas descobertas, criação ou invenção de palavras e termos, não tivessem sido desenvolvidas? Portanto, através das atitudes de criar e de inventar, não foi somente a comunicação da humanidade que evoluiu, até porque a evolução abrange outros tantos contextos, como o social, o político e o econômico, por exemplo. Em si, tudo é ritmo, a palavra é um ritmo, várias comunidades africanas tecem saberes nesse campo, por isso é importante um olhar antropológico.<sup>8</sup>

Every stet we take is rhythm  
Every word we speak ist rhythm <sup>9</sup>

---

6 JAWSNICKER, Cláudia. Educomunicação: reflexões sobre teoria e prática. A experiência do Jornal do Santa Cruz. Disponível em [www.bocc.ubi.pt/pag/jawsnicker-claudia-educomunicacao.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/jawsnicker-claudia-educomunicacao.pdf)

7 SERRANO, Manuel Martin. A comunicação na existência da humanidade e de suas sociedades. Disponível em <http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/113>. Acessado em 10 de dezembro de 2013.

8 FOLI. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLIuBy9CY>. Acessado em 13 de dezembro de 2013

9 FOLI. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLIuBy9CY>. Acessado em 13 de dezembro de 2013

Paulo Freire (1921-1997, p. 215) concebe que, se o educador aprender a ouvir o educando, ele poderá dialogar e comunicar-se com ele, pois, ouvindo-o, aprende a falar com ele e evita sobrepor o seu discurso em relação ao educando em vez de se comunicar. A comunicação pede atenção no ato de ouvir, porquanto o mundo humano é um mundo de comunicação.<sup>10</sup> Ele acrescenta que

ouvir implicaria, assim, uma disponibilidade permanente do sujeito que ouve à fala do outro, abrindo-se a essa, ao gesto e à identidade própria do outro que faz uso da palavra. Aquele que ouve não se anula, não é mero objeto da exposição alheia, ao contrário disso, participa do ato dialógico exercitando, inclusive, o direito democrático de discordar, de opor-se e tomar posição ante a palavra exposta pelo outro<sup>11</sup>.

O ato de se comunicar é, portanto, repleto de ações, de histórias nas quais também estão presentes as da educação e seus diversos contextos culturais.<sup>12</sup> Neles, existe o ato de educar, ensinar e aprender de tantas maneiras, partindo da diversidade cultural e regional dos grupos humanos, em que cada nação tem uma cultura própria, em que há uma forma singular de educação. Essa *peleja* faz parte da nossa história, como mulher e como estudante de Pedagogia.

Através do ato de me comunicar e de me educar no mundo e com o mundo, foi possível aprender com familiares a falar por meio do ato do ouvir, antes de ter acesso ao espaço escolar. Logo, esse aprendizado se deu de acordo com os saberes populares esparramados no mundo, de modo informal, no âmbito familiar e cultural do local onde foram dados os primeiros passos, onde foi possível aprender nossa cultura (costumes e tradições) e obter uma relação e contato direto com a natureza (com o desenvolvimento da agricultura através do preparo da terra para o plantio de grãos como milho e feijão, por exemplo, e, também, no decorrer de sua colheita), não como uma forma de trabalho, mas “voluntária” e instigante por parentes próximos, para criar raízes naquela cultura que me era apresentada naturalmente. Por isso, vale salientar que o local então referido é situado na zona rural, denominado de *Sítio Mendonça*, pertencente ao município de Itabaiana, localizada na região do agreste paraibano, e que é conhecida como a rainha do vale pelos populares que a frequentam.

A região denominada de Agreste Paraibano situa-se à retaguarda da Mesorregião da Mata e é constituída por sessenta e seis municípios (12 criados entre 1994 e 1996) perfazendo uma área de 13.432 km<sup>2</sup>, o que corresponde a 23,8% do território estadual. Ela distingue-se pela pluralidade tanto das feições naturais como das formas de ocupação do espaço produtivo baseadas na policultura alimentar e na atividade pecuária.

Foi nesse local onde vivenciei minha infância e parte da minha adolescência. Ali, aprendi o que não aprendi na escola. Foi a minha primeira escola, a escola da vida, onde aprendi a ler ouvindo e agindo através da educação doméstica. Meus pais foram e são os meus primeiros educadores. As lições que trazem consigo não se encontram escritas em livros, mas na leitura de mundo, registradas no livro da vida. Então, são constantes os atos do ouvir, falar e agir em minha vida. É esse o campo de visão na

---

10 FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. **Ouvir**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte:Autêntica, 2008

11 FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. **Ouvir**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte:Autêntica, 2008

12 Durante o Curso de Pedagogia, uma das formas de comunicação que me chamaram a atenção se deu no decorrer da cadeira de LIBRAS – Língua Brasileira de sinais, através da qual a pessoa surda pode se comunicar por meio de sinais e gestos que respeitam as regras de um contexto linguístico e, conseqüentemente, do fato de essas pessoas poderem se comunicar e se educar no mundo e com o mundo

ausência da visão ocular. Então, tudo é registrado na visão da consciência e arquivado na memória<sup>13</sup>.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Nesse esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto - em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.<sup>14</sup>

Assim, tomei como referência Paulo Freire, em uma de suas obras aqui em destaque, “A importância do ato de ler”, quando ele escreve no primeiro capítulo, cujo título tem o mesmo da obra, que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” Parto do momento em que ele recorda sua infância, embarcando em memórias que parecem distantes, pois, durante o reencontro com fatos acontecidos, quando é preciso escrever, é preciso ler, recordando as memórias da sua infância e da sua juventude nos momentos em que sua mãe lhe ensinou a ler embaixo de uma mangueira, escrevendo no chão com gravetos, e quando relembra como se deu a sua escolarização.

Nesse sentido, sua educação aconteceu do mesmo modo como aconteceu a de um tanto de brasileiros, principalmente no que diz respeito ao contexto escolar, levando em consideração que geralmente se aprendia a ler em casa com a mãe e/ou com a irmã mais velha antes de ir à escola.

Venho tentando deixar claro, nesse trabalho em torno da importância do ato de ler - e não é demasiado repetir agora -, que meu esforço fundamental vem sendo o de explicitar como, em mim, aquela importância vem sendo destacada. É como se eu estivesse fazendo a “arqueologia” de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial. Daí que tenha falado de momentos de minha infância, de minha adolescência, dos começos de minha mocidade e termine agora revendo, em traços gerais, alguns dos aspectos centrais da proposta que fiz no campo da alfabetização de adultos há alguns anos. Inicialmente me parece

---

13 Tanto nos tempos de plantio quanto nos de colheita, meus pais nos levava para os roçados de milho, feijão, entre outros. Então, participávamos do preparo da terra (a limpeza era feita através da coivara, e o mato era removido com inchada e/ou foices, dependendo do tamanho da vegetação e do tipo de solo. Daí, a vegetação removida era juntada em várias tulhas, dependendo do tamanho do terreno e, no final do entardecer, tocava-se fogo nelas. Geralmente, isso era feito perto do pôr do sol). Já na colheita, recordo que participamos mais da do feijão e com mais frequência quando ele estava verde. Nossa! Como nos divertíamos seguindo alguém de carreira em carreira, competindo, para ver quem catava mais vagens... Já em casa, nosso contato direto com a natureza seguia, pois as famílias tinham o costume de criar bichos, como galinhas, guinés, porcos, algumas cabeças de gado, cabritos e ovelhas.

14 FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. - São-Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.P. 09

interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. (FREIRE, 1989).<sup>15</sup>

No tempo em que vivi na zona rural, posso dizer que era um lugar tranquilo, no sentido de não haver movimento de meios de transportes, como carros e ônibus, exceto os carros de alguns moradores. O barulho que se ouvia era o de pessoas falando sobre seus familiares próximos e/ou distantes, saudosos daqueles que partiram em busca de melhorar sua qualidade de vida em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, ou felizes, quando recebiam notícias através de cartas ou de algum conhecido que vivesse na mesma cidade e estivesse de regresso na condição de visitante de suas famílias; da vida que viviam, dos bichos que criavam, do que plantavam e colhiam - o que implicava a cultura de subsistência - dos animais, dos ventos ou da chuva. Também havia conflitos entre seus habitantes por diversos motivos. Lá, havia preconceito, discriminação e rivalidade entre pessoas.

Os meios de comunicação e seu acesso são variáveis nos lugares, principalmente na atualidade. Fazendo uma comparação entre a cidade e o campo, na cidade, tanto o acesso quanto os meios de comunicação estão mais presentes e podem ser acessados com mais facilidade, diante de distintas necessidades e motivos que objetivam tornar a comunicação mais rápida, prática e fácil através de meios como rádio, TV, telefone, computador, entre outros, tendo em vista que a maioria da população reside na cidade. Já no campo, esses meios são mais escassos, levando em consideração uma minoria populacional e a dificuldade de terem acesso a eles no que diz respeito a essa zona.

A população campesina tem hábitos diferentes em relação aos da zona urbana, pois ela vive de mais isolada, partindo do fato de um vizinho morar bem mais distante um do outro, enquanto que, na cidade, com apenas um passo, o vizinho já está na casa do outro. Se, no campo, as casas são distantes umas das outras, avaliemos como se dá o acesso às escolas. Então, não podemos esquecer que, em alguns lugares, não existem escolas ou grupos escolares. Nesses casos, as mais próximas residem nos pequenos municípios vizinhos. Por isso advêm as dificuldades de se chegar até ela, entre elas, a escassez dos meios de transportes, as condições das estradas (infraestrutura comprometida, devido à falta de iluminação e a falta de reparos ou até mesmo da total ausência de sinalização, buracos etc.), em suma, a falta de investimentos com o intuito de melhorar a qualidade de vida desse povo.

Mesmo assim se vive, e quanto à forma de viver, o trabalho é realizado no campo através do desenvolvimento da agricultura, com a plantação de grãos como feijão, milho e arroz, por exemplo, a criação de animais, como algumas cabeças de gado, porcos, ovelhas, entre outros, com o objetivo de vender os grãos excedentes e alguns animais, para garantir uma renda que varia. Esse e outros costumes vão passando de geração em geração.

Outro fato que se vê e se vivencia até hoje é o hábito de *ouvir alguns programas de rádio*, embora, diante da presença de aparelhos televisores em casa, esse fato venha acontecendo cada vez mais raramente. Porém, no final da década de 1980 e em mais da metade da década de 1990, tinha-se o costume de ouvir todos os dias, às seis horas da manhã e da tarde, a Ave Maria, a princípio, no rádio à pilha, e depois, no elétrico. Também fazia parte da rotina e da programação de algumas emissoras AMS (Amplitude Modulada) a transmissão da missa aos domingos tanto pela manhã quanto à noite.

Lembro-me da audição de outros programas, como os de cunho jornalístico, com destaque para fatos policiais, e de poder acompanhar outros musicais, que tocavam os gêneros que estavam no auge naquela época. No interior, como se fala popularmente, também pegava algumas emissoras FMs (Frequência Modulada), mas em menor quantidade em relação às AMs. No que diz respeito à programação de ambas, a semelhança estava nas informações sobre tempo, temperatura, utilidade pública (quando

---

15 FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler - em três artigos que se completam. SP: Cortez; Autores Associados; 1990 (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol.4)

era anunciado o nome de alguém que perdia algum documento), programas especiais voltados para os cantores, que duravam entre uma e duas horas, geralmente, nos finais de semana etc. Assim, naquela época, vivia-se no campo de forma pacata e “tranquila”. Outra vivência era, no decorrer dos programas, o anúncio da hora, outra forma de se saber a noção de tempo de maneira cronológica.

Porém, com a chegada da eletricidade no campo, aos poucos, seus habitantes foram mudando seus hábitos de consumo e adquirindo artigos como geladeira, TV e rádio à energia, aproximadamente na metade da década de 90. Esses fatores resultaram na mudança de alguns hábitos daquele local, pois, com a chegada de aparelhos televisores no sítio, o uso do rádio diminuiu significativamente.

Ainda na infância, conheci o espaço escolar. Nessa época, trabalhava com o sistema de internato, o que implicou uma mudança radical, pois foi necessário me separar da família em nome da educação voltada para o contexto escolar, de outras formas de conhecimento na esperança de melhorar a qualidade de vida, porquanto, no campo, não existia nenhuma escola especializada para deficientes visuais. Assim, foi no espaço escolar que outras formas de comunicação foram apresentadas e pude estabelecer um elo entre o mundo que vivia anterior ao espaço escolar e seu contexto educativo formal, através da comunicação com outras crianças, adolescentes, jovens e adultos, que viviam em lugares diversos, advindos de famílias distintas. Por meio de diálogos, essas culturas se misturavam, e as experiências expostas através deles poderiam ser somadas. A partir daí, dar-se-ia a construção da cidadania tanto nos espaços não escolares quanto nos escolares, respectivamente<sup>16</sup>.

Nesse contexto, vale a pena destacar fatos que aconteceram antes de ter o contato formal com o espaço escolar e que seguiram acontecendo até mudarmos para a cidade em definitivo. Quando saíamos de casa, para qualquer lugar - para a casa de familiares residentes no sítio, por exemplo - *andávamos soltas, ouvindo os passos de quem saísse com a gente*. Geralmente, alguém saía a nossa frente, enquanto nós seguíamos os passos dessas pessoas (o barulho que seus pés faziam na terra ou na vegetação seca pelos caminhos a serem trilhados até que chegássemos ao local determinado), em uma pequena fila (sem pegar na mão de ninguém). Assim era no sol ou na chuva. Um exemplo disso era quando precisávamos pegar ônibus para chegar à capital, João Pessoa. Para chegar até a *pista*, que, na época, era próxima à antiga Vila de São José dos Ramos, hoje emancipada cidade, era preciso caminhar do Sítio Mendonça e ter que atravessar a vila para chegar à pista a pé. Então, o trajeto durava, em média, duas horas. E assim íamos seguindo os passos de mãe ou de pai.

## **Mover-se no mundo**

Segundo Soares<sup>17</sup>, educomunicação é o conjunto das ações destinadas à integração das práticas educativas do estudo sistemático dos sistemas de comunicação, a criação e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos em espaços educativos e a melhoria do coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas.

---

16 Nasci na pequena cidade de Itabaiana, no estado da Paraíba. Porém, morei no Sítio Mendonça até minha adolescência. Sou a filha do meio e tenho duas irmãs. Nós três somos deficientes visuais. Esse fator retardou um pouco o nosso contato com o ambiente escolar, pois, como morávamos no interior, onde, na época, as informações demoravam a chegar. Meus pais sempre se indagavam como nós poderíamos estudar, já que não enxergávamos. Então, esperançosos de que algum dia nós pudéssemos enxergar através de cirurgias, começaram a viajar conosco à procura de um médico oftalmologista que pudesse realizá-la. Assim sendo, fomos a cidades como Campina Grande, João Pessoa e Recife. Diante dessa busca, foi descoberto que nosso caso era irreversível, pois, para o mesmo, a medicina ainda não havia encontrado a cura.

17 SOARES, Ismar de Oliveira. Mas afinal, o que é educomunicação. Disponível em [www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf](http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf). Acesso em : 12 dez. 2013.

Partindo do princípio educativo, foi possível aprender a ler e a escrever para ter acesso a conhecimentos científicos sintéticos transcritos nos livros didáticos existentes nos espaços escolares e/ou então sugeridos por eles. A comunicação, no que diz respeito ao repasse dessas informações na sala de aula, acontece através das leituras compartilhadas dos escritos e da partilha de informações dadas através de diálogos, com o intuito de expor e explicar informações diversificadas.

O meu primeiro contato com a escola foi na sala de aula do grupo escolar, que ficava vizinho ao posto de saúde do interior, onde minha mãe trabalhava. Geralmente, ficava na sala em que minha tia lecionava. Mas, para mim, tudo aquilo não passava de uma brincadeira, uma “diversão”, já que, saíamos muito pouco de casa, só acompanhada pelos meus pais.

Então, em uma dessas viagens a João Pessoa, em uma das consultas, encontramos um médico que atendia aos deficientes visuais do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha – uma instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência visual, que funcionou como escola filantrópica até 2012, mas, em virtude de mudanças ocasionadas pelo governo federal para adequar não só ela, mas também todas as instituições voltadas para o ensino especializado aos padrões das normas da ABNT, que dizem respeito à acessibilidade, o governo federal determinou que esse sistema de internato fosse finalizado. Além do mais, ele não poderia ser mantido apenas com os recursos financeiros próprios. Atualmente, ela está passando por um período de transição para ser adequada às determinações mencionadas.

O Instituto dos Cegos é situado na Avenida Santa Catarina, nº 396, no Bairro dos Estados, João Pessoa/PB. Nesse caso, foi esse profissional que dera o diagnóstico definitivo da cura não encontrada para medicina através de cirurgias. Porém, falou aos meus pais e ao padre que nos acompanhava naquele momento sobre a existência do Instituto, a possibilidade de estudarmos lá e que poderíamos ficar morando no internato, já que morávamos no interior. Voltamos para casa e, na mesma semana, com o endereço em mãos, o padre Antônio foi procurar informações sobre a tal escola. Depois, minha mãe e minha irmã mais velha foram conhecê-la.

No dia 21 de outubro de 1990, fui para o internato depois de quinze dias de a minha irmã ter ido. Então, deu-se início a outra fase de minha história, porque iniciei a vivência no ambiente escolar em tempo integral. Só íamos para casa a cada quinze dias para passar o final de semana e/ou nas férias.

Como já estava no final do ano, fiquei na sala que a minha primeira professora me falou, que era a do pré-escolar. Eu tinha seis anos de idade nesse período. No ano seguinte, permaneci na mesma sala, porque minha coordenação motora precisava ser mais bem desenvolvida. Nesse mesmo ano, conheci a *reglete* e o *punção* (material de escrita da técnica Braille<sup>18</sup>), que foram apresentados por outra professora. Como em toda escola, nessa não era diferente, no que diz respeito a horários: tinha-se hora para tudo (acordar, tomar banho, tomar café, ir para a sala de aula etc. Em seguida, hora de tomar banho, jantar, assistir TV, ficar conversando ou brincando na área interna da instituição enquanto não chegava a hora de dormir). Assim era de segunda a sexta-feira. Aos sábados e domingos, os horários eram “menos” rigorosos.

A primeira fase do ensino fundamental foi feita na mencionada instituição. A partir da segunda fase do ensino fundamental, 6º ano, todos íamos para as escolas do ensino regular, mas tínhamos o apoio da instituição através do serviço itinerante – setor responsável pelo acompanhamento dos alunos nas escolas, através do qual era - e até hoje é - possível ter acesso à transcrição dos conteúdos trabalhados em sala em Braille, a transcrição das provas em Braille para os alunos e manuscritas para os professores, para que eles possam fazer suas correções e as de outras avaliações escritas e acompanhar a aprendizagem dos alunos. Essa é uma forma de mantê-los no âmbito escolar. Assim é até o ensino

18 Ver imagens no anexo I.



médio. Depois, a instituição não apoia mais, exceto se o aluno precisar da biblioteca ou se for matriculado em alguma atividade como educação física, por exemplo.

Outra experiência vivida na escola do ensino regular foi no primeiro dia de aula. Estava habituada a uma turma pequena, com colegas em pé de igualdade, pois todos eram deficientes visuais e, a partir daquele momento, muita coisa seria diferente, como, de fato, foi. Os colegas não tinham nenhuma deficiência e seria um professor para cada matéria, enfim, tudo novo. Um acontecimento que merece destaque foi quando tirei da pasta papel, reglete e punção na hora de escrever. A turma inteira ficou ao redor da carteira onde me encontrava, admirando aquela novidade. Uns perguntavam como eu ia escrever, como iria conseguir ler, entre outras indagações que surgiram no início daquela vivência. Assim, fui me adaptando, aprendendo e lutando rotineiramente, objetivando sempre vencer as dificuldades que surgiam.

Convém destacar que o ensino de matérias como Matemática, Física e Química, nas escolas do ensino regular, era - e continua a ser - comum a todos os alunos, independentemente de nesses espaços estarem presentes alunos com dificuldades de aprendizagem, de ter alguma dislexia ou ter deficiência auditiva, física, intelectual, visual, entre outros fatores que influenciam na aprendizagem de determinadas e diversificadas categorias.

Partindo de uma especificidade - o caso das pessoas com deficiência visual - o ensino-aprendizado ainda é defasado quanto a essas matérias, por se tratar da falta de profissionais capacitados para utilizar os recursos tecnológicos que atendem às necessidades e dão acesso a essas pessoas, embora ainda apresentem falhas. Porém, geralmente, dependemos dos colegas para ditar os conteúdos que os professores expõem no famoso quadro-negro (Geografia, História, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Inglês ou Espanhol, Ciências e/ou Biologia, Física e Química – só a teoria- e Matemática, a parte de álgebra), logo, raramente temos acesso a tudo o que diz respeito a gráficos, desenhos e imagens.

O comportamento dos docentes era variado, pois alguns tinham medo por não saber lidar com determinadas situações, outros não queriam saber, eram indiferentes, preconceituosos e não queriam ter muito trabalho. Então, poucos se aproximavam, dialogavam conosco ou indagavam sobre qual seria a melhor maneira de nos ensinar. Assim, seguia a rotina no âmbito escolar, porque temos que provar cotidianamente nossa capacidade. Mesmo lentamente, esses recursos estão sendo introduzidos nas escolas e, na mesma proporção, os profissionais estão se capacitando. Porém, isso não quer dizer que o ensino-aprendizagem anda às mil maravilhas. Ainda há muitas lacunas referentes ao atendimento e/ou à permanência não só dele, mas também de outros grupos.

Não obstante, o que eu pude fazer para contribuir para que o aprendizado acontecesse para as pessoas como um todo se deu pelo privilégio do poder comunicar-me, tanto no âmbito escolar quanto em outros espaços, através de diálogos variados referentes a informações de algumas localidades, quando solicitadas dicas, quando algumas pessoas com menos idade vinham me pedir alguma sugestão quando se sentiam inseguras diante de algumas de suas particularidades, quando me procuravam para tirar alguma dúvida sobre alguns conteúdos que não haviam entendido, se nós estivéssemos na mesma sala de aula, quando alguma criança se aproximava de mim, na fase dos porquês, e quando iniciei a segunda fase do ensino fundamental, passei a interagir com outras pessoas, a adquirir autonomia assim e a utilizar o transporte coletivo, consegui iniciar o repasse de informações somente dos locais onde sabia me locomover ou chegar até eles e ouvir as experiências de vida de pessoas que se aproximavam de mim e das minhas experiências e expectativas, entre outras contribuições.

Nesse contexto, é de fundamental importância o diálogo e os atos de ouvir e de falar não apenas no cotidiano, mas também no âmbito escolar, entre educandos e educadores, porquanto se houver falha na comunicação, consequentemente haverá falha tanto no ensino quanto no aprendizado.

As salas de aula geralmente eram compostas de pequenas turmas de, aproximadamente, dez alunos. Os conteúdos eram copiados pelos alunos e ditados pelos professores, porque a escola não dispunha de livros didáticos para todos, tendo em vista que, naquela época, o acervo de livros didáticos ainda era escasso. Depois do ditado dos conteúdos, adivinham as explicações correspondentes, e/ou com menos frequência, as explicações aconteciam antes do ditado dos conteúdos. Entre um conteúdo e outro, as professoras passavam exercícios de fixação e atividades para serem feitas em casa. E assim, seguia a rotina do contexto escolar, em que a maioria das professoras atuantes também era deficientes visuais. Em virtude disso, elas eram muito próximas dos alunos durante os momentos de desenvolvimento das leituras, acompanhavam os discentes tocando e direcionando suas mãos, sempre que houvesse necessidade, nas aulas de Matemática, usando recursos acessíveis etc.

Nas demais atividades desenvolvidas, a comunicação acontecia através dos atos de falar e de ouvir e eram executadas através da exploração e do desenvolvimento dos sentidos da audição e do tato de forma significativa. Porém era nas aulas de educação física que se trabalhavam corpo e mente, com o estímulo e o desenvolvimento de outras habilidades, como postura e equilíbrio do corpo, concentração diante dos exercícios, entre outras. Além do mais, os professores interagem o tempo inteiro com os alunos, falando para qual direção eles deveriam se deslocar, para qual lado fazer determinado exercício e/ou movimento no corpo e/ou com o corpo.

Vale destacar que o diferencial em relação à maneira como aconteciam e/ou acontecem essas atividades voltadas para as pessoas com deficiência visual é que o mediador, ao passar um exercício para uma dessas pessoas e/ou para um grupo, deve acompanhar cada componente de perto, simulando os exercícios com o próprio corpo ou dizendo, passo a passo, como deve executá-lo. Um exemplo disso é, quando for trabalhar com os membros superiores, o mediador poderá tocar os membros da pessoa com deficiência visual, fazendo os movimentos do exercício.

Nos momentos em que os alunos não estavam executando nenhuma atividade, a comunicação se dava de forma marcante, sempre através dos atos do ouvir e de falar, diante dos variados diálogos entre crianças, adolescentes e, principalmente, jovens e adultos que freqüentavam aquele lugar e/ou ali conviviam. Grosso modo, fazendo menção aos meios de comunicação lá utilizados e/ou existentes, ao menos na década de 1990, usavam-se telefone fixo, telefone público (orelhão), televisor, som e rádio, em momentos distintos e de acordo com as necessidades dos professores, dos alunos, dos funcionários e de outros que o freqüentassem.

No entanto, entre os já citados, o que aqui será focado é o rádio, porque gostaríamos de chamar a atenção para a vivência de jovens que, na instituição, aproximaram-se de forma intensa do rádio. Afinal, eles só o utilizavam no turno da noite com mais frequência e/ou nos horários em que não estivessem fazendo as atividades escolares e/ou as extra sala de aula. Dessa forma, eles acompanhavam os gêneros musicais que estavam em auge no momento, como os programas de cunho romântico, os jogos de futebol nos finais de semana, alguns programas de cunho jornalístico etc. Isso, através de aparelhos movidos a pilha e/ou elétricos de modelos e tamanhos variados. Em linhas gerais, no que diz respeito ao uso do rádio, podemos afirmar que há muito mais coisa por dentro e por trás do significado de educação e de comunicação trazido por ele.

Todavia, embora que algumas indagações tenham sido voltadas para as rádios comunitárias no âmbito socioeducativo popular, foi sentida a necessidade de apontar a programação das rádios comerciais em determinados cotidianos como opção de lazer e visibilidade no que diz respeito a semelhança de cunho informativo em ambas.

## Literatura

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. **Ouvir**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte:Autêntica, 2008

FOLI. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLluBy9CY>. Acessado em 13 de dezembro de 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.P. 09

JAWSNICKER, Cláudia. **Educomunicação: reflexões sobre teoria e prática. A experiência do Jornal do Santa Cruz**. Disponível em [www.bocc.ubi.pt/pag/jawsnicker-claudia-educomunicacao.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/jawsnicker-claudia-educomunicacao.pdf)

SERRANO, Manuel Martin. A comunicação na existência da humanidade e de suas sociedades. Disponível em <http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/113>. Acessado em 10 de dezembro de 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas afinal, o que é educomunicação**. Disponível em [www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf](http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf). Acesso em : 12 dez. 2013.

## Anexo I - Material para a escrita em Braille



## As dificuldades enfrentadas por jovens de camadas populares para ingressarem em universidades

Milena Ferreira Monteiro<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho discorre sobre algumas questões relevantes que geram desafios para estudantes que são oriundos de periferias urbanas no ingresso em Universidades Públicas. As dificuldades enfrentadas por estudantes com desvantagens socioeconômicas são diversas e acabam influenciando tanto na escolha do curso como na própria formação acadêmica do estudante. A proposta investigativa acerca das dificuldades encontradas por jovens em ingressar em Universidades públicas surgiu das inquietações e indagações levantadas sobre assuntos relacionados à área e o grande número de pessoas que ficam de fora da universidade após terminarem o ensino médio e tentarem passar em algum curso superior. Classifica-se como sendo uma pesquisa bibliográfica, na qual discorrer sobre o tema em questão. Compreende-se que os estudantes tentam superar uma história de exclusão em busca de uma vida melhor. Com a perspectiva de inclusão futura no mercado de trabalho, buscando na universidade, antes de tudo, uma melhor inserção social.

**Palavras-chave:** Estudantes. Periferias Urbanas. Universidade Pública.

### Introdução

A Educação Superior é, cada vez mais, foco de debates em toda a sociedade e objeto de políticas públicas diversificadas, visando ampliar seu alcance e qualidade. Em todas estas instâncias é evidente a necessidade de que o debate integre análises e propostas vinculadas à educação em todos os níveis e, ainda, que possa garantir maior participação dos diversos atores sociais. Existem algumas questões relevantes que geram desafios para estudantes que são oriundos de periferias urbanas no ingresso em Universidades Públicas. Desafios esses, que tornam o acesso à universidade uma grande trajetória, difícil e árdua do estudante de escolas públicas do Brasil.

A má qualidade de ensino durante a vida do estudante até concorrer uma vaga na universidade é conseqüência de diversos fatores, como por exemplo, ser integrante de uma família desestruturada, pertencer a uma família de baixa renda, dificuldade do acesso à escola no lugar onde mora, o desinteresse do professor e dos gestores da escola, difícil acessibilidade à escola e entre outros, e diante dessas dificuldades muitos jovens acabam desistindo e nem mesmo tentam prestar vestibular.

Ainda existe um grande número de jovens que estão fora da universidade apesar de políticas compensatórias criadas no Brasil, como as cotas que foram implantadas como lei nº 12.711/2012, sancionada em 29 de agosto de 2012, como uma tentativa de facilitar a entrada de estudantes de baixa renda na faculdade. A lei garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% permanecem para ampla concorrência (BRASIL, 2012).

Apesar dessa iniciativa do governo as dificuldades para ingressar na universidade não diminuíram grandemente. Os números de estudantes ingressantes na universidade de baixa renda não são condizentes com a abrangência que muitas políticas públicas propõem atingir. E os muitos jovens que através das cotas conseguem vencer algumas dificuldades e conseguem uma vaga na universidade, encontram dificuldades na vida de graduando. Sendo assim, a questão da problematização do tema analisa como as dificuldades enfrentadas pelo jovem de baixa renda dificultam o mesmo para ingressar na universidade e influenciam sua vida social?

## Famigerada indústria do vestibular

Foi em 1998 que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de acordo com a Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exame individual de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O principal objetivo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Desde a sua concepção, o Exame foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior (INEP, 2007).

Hoje no Brasil com mudanças propostas pelo governo, cerca de quinhentas universidades já usam o resultado do Enem como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. As universidades possuem autonomia e podem optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo: como fase única, como primeira fase; combinado com o vestibular da instituição; como fase única para as vagas remanescentes do vestibular e ainda como instrumento de seleção para o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem.

A partir de 1990 passou a fazer parte da expansão do ensino superior brasileiro a reforma do Estado implementada no país chegando aos dias atuais, as bases da reforma foram estabelecidas em 1995 (governo Fernando Henrique Cardoso), por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), que tem como principais diretrizes a privatização, a terceirização e a publicização. O ensino superior, entendida como parte de um processo econômico, e viabilizada principalmente pela globalização.

A mercantização do vestibular é comum em meio aos estudantes de conclusão do ensino médio a presença do medo da não aprovação naqueles que irão prestar vestibular principalmente para os estudantes de camadas populares os impulsiona a fazerem parte da imensa indústria que o vestibular se tornou. A industrialização do vestibular tem início mesmo antes de fazer a prova, podendo ser vista nos cursinhos particulares pré-vestibulares oferecidos por escolas que selecionam os melhores professores para darem aula por preços que nem sempre são acessíveis a estudantes de baixa renda.

A educação deixou de ser um direito social previsto Constituição Federal para se tornar uma mercadoria passando a ser mais diversificado possibilitando uma contenção de gastos públicos com a educação, conforme afirma Chaves (2006 apud CHAVES, 2010, p. 483):

A privatização vem sendo utilizada com a finalidade de reduzir a presença do Estado tanto na área produtiva, quanto na área social. Como consequência, as políticas sociais têm sido direcionadas à população de baixa renda, aliviando a miséria dos excluídos, mantendo, entretanto, a desigualdade social e a pobreza. Na área educacional, a política de focalização se manifesta por meio da priorização dos recursos da União para o atendimento ao ensino fundamental; pela criação de bolsas para os estudantes do ensino superior privado, a exemplo do Programa Universidade para Todos (PROUNI); e pela redução dos investimentos públicos nas instituições de ensino superior (IES) públicas, induzindo-as à captação de recursos no mercado capitalista.

Como afirma a autora uma das políticas de focalização da privatização manifestada pelo governo é o “Programa Universidade para Todos” (PROUNI) instituído pela MP n. 213/2004, convertida na Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, regulamentada, esta última, pelo Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005. É um programa do governo federal que se destina à extensão dos benefícios fiscais

que as IES filantrópicas já possuíam a todas as instituições de ensino superior privadas, em troca de preenchimento das vagas ociosas por alunos carentes (afrodescendentes, portadores de necessidades especiais, indígenas, ex-presidiários), por meio de bolsas integrais e parciais.

Essa política possibilita sim alguma oportunidade de ingresso aos estudantes de camadas populares, mas é apenas uma forma de industrializar vagas de cursos superiores por meio de recursos públicos a instituições de ensino superior privada. É um meio que destina a renda que deveria ser investida nas Universidades Públicas para um programa que contribui para aumentar ainda mais a famigerada indústria do vestibular.

### **Acesso à universidade pública**

Com o fim da década de 80, a educação passou a ser um direito social na constituição federal de 1988, na qual assegurava dentro os outros direitos dos cidadãos, a educação básica como um direito de cada indivíduo e gratuito desde o ensino básico ao superior. Apesar das mudanças na educação no Brasil nos últimos anos ainda assim os resultados dessas mudanças não são satisfatórios.

É recente a entrada de estudantes pertencentes a camadas populares menos favorecidas nas universidades (PASSOS; PERREIRA, 2007), e isso influenciou no investimento de pesquisa sobre a trajetória de estudante e sua condição social. Mesmo com a recente entrada de estudante na universidade, essa entrada tem se dado de forma lenta, pois os dados com os números de estudantes que conseguem vencer as barreiras dos processos seletivos não são compensatórios. E ainda, conforme Pereira e Passos (2007, p. 21.).

Os dados indicam que o sistema brasileiro além de altamente excludente (cobre apenas uma pequena parcela dos jovens), é também assimétrico, estando marcado pela inversão na representatividade da população de acordo com a renda; a minoria da população com os níveis mais elevados de renda é predominante no ensino superior, enquanto a maior parte da população, com baixa renda, apresenta menor participação.

Segundo os autores citados, as desigualdades sempre existiram no preenchimento das vagas disponíveis nas universidades e sempre teve um monopólio das classes que dominam economicamente e politicamente. Gerando dessa forma uma forte influência na vida social dos jovens que não pertencem a essa camada da sociedade, dificultando mais suas chances de ingressar em um curso superior.

“A desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos”. (ZAGO, 2006, p. 230). Refletindo assim, uma série de desigualdades em sua vida estudantil. Onde traz como consequência influência na sua vida social de forma geral. Suas decisões em prestar vestibular, qual curso prestar, qual universidade se escrever e muitas outras decisões são influenciadas direta ou indiretamente por dificuldades que ele encontra na sua vida de estudante. “[...] Quando a previsão do fracasso não se confirmar e o estudante é aprovado no primeiro vestibular, ou mesmo após outras tentativas frustradas, não raro ele duvida de sua capacidade e atribui o resultado obtido à ocorrência de uma chance, uma sorte”. (Zago, 2006, p. 231.). O estudante ao ver sua situação socioeconômica e de aprendizagem fica surpreso ao conseguir uma vaga na faculdade por ela pertence a uma seleção, com muita concorrência.

As influências de origens socioeconômicas são diversas e traz consequências tanto para o nível de desempenho no vestibular como no desempenho de estudante já matriculado numa universidade. O jovem de classe popular sente-se com certa obrigação de prestar o vestibular e passar para poder ter um meio de crescer na vida na questão financeira e profissional.

Em busca de uma melhor inserção social muitos alunos enfrentam as dificuldades e conseguem ingressar na universidade e mantêm o curso dependendo da assistência estudantil, pois, para muitos dos estudantes a universidade é um caminho a ser traçado e enfrentado que no futuro pode lhe trazer bons benefícios.

Uma das causas das dificuldades são as de ordem econômica e sociais na qual o jovem está inserido. Essas desigualdades contribuem para a desigualdade educacional entre as classes sociais, que muitas vezes influencia a partir de sua formação escolar, percebendo ele, que a camada popular na qual ele é oriundo tem menos chances que as outras classes na seleção de vestibular.

As dificuldades enfrentadas por estudantes com desvantagens socioeconômicas são diversas e acaba influenciando tanto na escolha do curso como na própria formação acadêmica do estudante. Ao tentarem ingressar em uma universidade os estudantes enfrentam uma enorme concorrência, pois os mesmos vêm de uma formação desde o ensino fundamental até o médio muitas vezes defasada e na qual, ele não teve escolha de optar por uma qualidade de ensino melhor.

### **Procedimentos metodológicos**

A proposta investigativa acerca das dificuldades encontradas por jovens em ingressar em Universidades públicas surgiu das inquietações e indagações levantadas sobre assuntos relacionados à área e o grande número de pessoas que ficam de fora da universidade após terminarem o ensino médio e tentarem obter uma vaga em algum curso superior.

O sujeito de pesquisa trata-se do jovem de origem popular que enfrenta dificuldades no ingresso a Universidades Federais Públicas. Foram escolhidos esses sujeitos por que os dados encontrados apresentavam números significativos dos jovens que tentam mais de uma vez o processo seletivo de vestibular para poder conseguir depois de muitas tentativas e esforço uma vaga na universidade. E ainda as muitas desistências dos alunos por causa da não aprovação de primeira vez no concurso de vestibular.

Já supondo que será encontrada com o levantamento bibliográfico da pesquisa algumas das respostas para essa problematização e a formação de novas atribuições para as respostas já existentes ou até mesmo novas respostas, esperamos encontrar influências das mais diversas, mas principalmente aquela em que o jovem é influenciado socialmente nas suas escolhas como estudantes que trará consequências para a ele de se tornar ou não uma pessoa bem sucedida financeiramente e profissionalmente, enfim uma pessoa realizada na vida.

### **Considerações finais**

A educação no Brasil mudou bastante nos últimos anos, mas está longe de ser satisfatória. Além das mudanças já existentes na educação, o governo deveria investir cada vez mais, na qualidade das políticas públicas que são implantadas nas escolas que venham melhorar o sistema de ensino desde a sua trajetória do básico ao superior, pois não basta apenas ser um direito garantido a todo cidadão gratuitamente, é necessário também que ele seja de boa qualidade.

Muitas mudanças já ocorreram e estão acontecendo com a implantação de políticas públicas, mas infelizmente não diminuiu necessariamente a dificuldade que um jovem de baixa renda encontra em todos os pontos para iniciar o processo seletivo do vestibular. Trazendo fortes influências para a sua vida mesmo antes de conseguir passar como também depois de conseguir uma vaga na tão almejada universidade. Compreende-se que os estudantes tentam superar uma história de exclusão em busca de uma vida melhor. Com a perspectiva de inclusão futura no mercado de trabalho, buscando na universidade, antes de tudo, uma melhor inserção social.

As dificuldades além de inibirem as oportunidades, elas também modificam a vida social do estudante, pois o mesmo planeja uma carreira promissora, com estabilidade econômica, mas logo se deparam com o bloqueio de seu planejamento e procuram muitas vezes outros meios para tentar ressarcir seus desejos, através de meios ilegais, ou continuam concorrendo a uma vaga no vestibular.

## Literatura

BRASIL, Lei nº 12.711, 29 de agosto de 2012. **Estabelece normas sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 29 de agosto de 2012; 191ª da Independência e 124ª da República. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 14 de mar. 2014.

BROCK Colin; SCHWARTZMAN, Simon (2005). **Os desafios da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira. Disponível em: < <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/1desafios.pdf>>. Acesso em 18 de mar. 2014.

CASTRO, Maria das Graças Souza e Oliveira. **A trajetória de jovens de camadas populares á Universidade Pública.** 2007. 67 f. Monografia- Faculdade de serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: < <http://www.ess.ufrj.br/monografias/104059874.pdf>>. Acesso em: 24 de fev. 2014.

CIAVATTA, Maria. Acesso à Universidade - **Uma Questão Política e um problema Metodológico.** Educação e Seleção, n.12, p. 9-26, 1985. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/105.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2014.

FEIJÓ, M.C.C.; ASSIS, Simone Gonçalves. O contexto de exclusão social e de vulnerabilidade de jovens infratores e de suas famílias. **Estudos de Psicologia** (Natal), Natal, RN, v. 9, n.1, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22391.pdf>>. Acesso em: 13 de mar. 2014.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Guiomar de Oliveira. **Desigualdades de Acesso e Permanência na Universidade: Trajetórias escolares de estudantes das classes populares** (1518-0743). Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI), v. 16. P. 19-31, 2007ab. Disponível em:< [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2016/art\\_2.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2016/art_2.pdf)>. Acesso em: 20 de fev. 2014.

SOUSA, L.M.; SOUSA, S.M.G. **Jovens Universitários de Baixa Renda e a Busca pela Inclusão Social via Universidade.** Pesquisas e Práticas Psicossociais. v.1, p. 2, 2006. Disponível em: < <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapi/LiviaeSonia.pdf>>. Acesso em: 12 de mar. 2014.

ZAGO, Nadir (2003). **Do processo à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação. V. 11. N. 32. Maio /agosto. 2006ab. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 13 de mar. 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: A formação dos oligopólios.** **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

**Educação Básica/ Educação Superior.** Disponível em: < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 9 de jul. 2015.



## As artesãs “mães do barro” da comunidade Quilombola do Gurugi: a busca da autonomia pelo trabalho sociocultural.<sup>1</sup>

Thatyanne Krause Lima de Brito<sup>2</sup>

### Resumo

Esse trabalho tem por objetivo identificar e analisar o processo participativo de produção de saberes em uma comunidade remanescente de Quilombolas no assentamento do Gurugi município do Conde/PB, a partir da análise de uma experiência prática das artesãs mães do barro. Referenciados respectivamente pela Educação Popular, Pedagogia latino-americana e Cultura Popular, buscamos contribuir para o debate em torno da reconfiguração da Educação Popular pertinente as novas exigências da realidade a partir do protagonismo dos grupos populares remanescente de quilombos. A pesquisa é de cunho qualitativa e participativa, fundamentada metodologicamente na dialética com intuito de identificar, caracterizar e analisar quais os saberes e cultura popular envolvidos no grupo de mulheres “mães do barro” da comunidade quilombola enquanto espaços educativos. O que experimentamos neste trabalho foi converter a nossa experiência em objeto de estudo, além de interpretá-la teoricamente e, ao mesmo tempo, analisarmos como objeto de transformação. É a prática redirecionando a teoria em um movimento dialético de troca de conhecimento, nos quais ambos estão interligados, teoria e prática devem ser indissociáveis. Finalizando a pesquisa, contatamos que são nos espaços populares em que os saberes emergem, sendo de vital importância considerarmos, enquanto educadores, esses espaços na organização de práticas e propostas pedagógicas para qualquer âmbito educativo. Portanto as práticas pedagógicas devem considerar a educação das classes populares e o povo enquanto sujeitos no ato e processo educacional

**Palavras-Chave:** Educação Popular. Cultura. Saberes Populares. Comunidade Quilombola.

### Introdução

O presente estudo é fruto do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia que surgiu devido ao intercâmbio de saberes junto à turma pioneira de Pedagogia do Campo – PRONERA<sup>3</sup>, da Universidade Federal da Paraíba, em parceria com o Projeto de Formação de Educadores do Campo<sup>4</sup> o qual atuamos na monitoria nos períodos de dezembro/2009 a dezembro/2011. Os dois anos de contado direto com estudantes provenientes de assentamentos da Paraíba, tornaram-se fundamentais para o estímulo desse trabalho. A monitoria em sala de aula, o apoio pedagógico, as visitas aos assentamentos com ênfase no diálogo e contato direto com os estudantes e moradores foram de extrema importância para estabelecer conexões com as artesãs mães do barro.

O trabalho interessou-se por investigar a realidade de uma comunidade específica localizada no município do Conde, tentando compreender quais os princípios da Cultura e Educação Popular presentes na comunidade, como os sujeitos se organizam e compartilham o conhecimento. O estudo debruçou-se em conhecer e compreender a realidade das mulheres artesãs “Mães do Barro” quais os seus desafios, como elas se organizam para enfrentá-los e quais os saberes fundamentados na Educação Popular envolvidos nesse processo.

Observar contribuições dadas por homens e mulheres na construção de sua comunidade e no

---

1 Artigo elaborado a partir do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - Programa de Pós-Graduação em Educação- Linha de Educação Popular.

3 PRONERA é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

4 Edital MDA/INCRA/CNPq – PRONERA Nº 04/2009, ‘Projeto de Formação de educadores do Campo na UFPB’- Subprojeto 2: Formação de Educadores do Campo- Curso de Pedagogia

processo participativo de produção de saberes é valorizar o protagonismo que emerge do povo. Nesse sentido foram adotadas três posturas metodológicas que nortearam toda a produção do trabalho: a) a experiência concreta, b) o questionamento e a problematização das práticas de trabalho e c) a convivência dos moradores da comunidade em análise, na tentativa de localização de acontecimentos e ocasiões significativas da realidade exposta. Após esse primeiro contato com a realidade posta, a pretensão foi teorizar a realidade concreta e conseqüentemente enxergar além do que é exposto imediatamente, destrinchar enigmas, refletir, debater para compreender melhor o que foi estudo e assim contribuir na transformação de nossas práticas pedagógicas.

### **Educação Popular e Pedagogia Latino Americana: conexões possíveis**

No panorama latino americano existe a necessidade de repensar as ideias e perspectivas da Educação Popular para se contrapor os novos dilemas, contextos e desafios, os quais a realidade nos impõe. Há um intenso movimento da realidade e um processo constante de alteração dos contextos, na medida em que esses fatores acontecem afirma Paludo (2006, p.45) “impulsionam a necessidade de ressignificação/refundamentação da Educação Popular, mostrando a indissociabilidade entre Educação Popular e processos históricos e sociais”. Na busca por respostas que atendam as novas demandas, faz-se necessário uma revisão das concepções teóricas além da compreensão de que o contexto social em que vivemos passa por mudanças, impondo a pesquisadores do Campo Popular, novos sentidos que fundamentem as novas exigências da realidade.

Com os contextos em constante alteração é de fundamental considerar o sentido e importância da Educação Popular, revisitar e discutir os princípios que fundamentam da Educação Popular e como fundamentados nesses princípios podemos fazer a leitura dos cenários. Na discussão sobre a E. P. quer seja no cenário mundial, latino americano e brasileiro, não se pode negligenciar as contribuições do educador Paulo Freire, sobretudo para o Brasil. Em consonâncias com as ideias de Freire é pertinente concordar com (BRITO,2011, p.33), quando afirma;

A educação libertadora freireana é tomada aqui, como uma proposta de educação que desenvolve a formação humana (capaz de produzir a própria existência); valoriza os saberes da experiência (reconhecimento do saber e da cultura popular); toma a realidade concreta como fonte de conhecimento e transforma o saber comum em saber crítico; protagonizada pelos sujeitos (forjada com eles e não para eles, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade) e se constrói num movimento dialético da relação entre teoria e prática (práxis).

Alguns princípios da educação popular são abordados por Machado (2011), a saber: a conscientização das classes populares, a visão *dialética* do mundo, a valorização do *conhecimento popular*, os *conflitos hegemônicos* gerados pelos interesses divergentes das classes sociais, o exercício do *diálogo* e a prática da *participação* como forma de atuação decisiva na construção de sua comunidade. Quando essas questões são trazidas dentro do campo de reflexão científica elas fortalecem a luta por um novo modelo de sociedade, no enfrentamento e combate às formas de opressão e desigualdades.

A Educação Popular tem como elemento principal o seu caráter político. Seu fundador, o educador Paulo Freire, concretizou-a aqui no Brasil em meio ao clamor popular de mobilizações e participação na busca por transformação social cujo o objetivo era estimular a criticidade dos sujeitos na conscientização da condição de oprimido, porém de acordo com Freire (1994, p.110) evidenciamos que não basta só perceber-se na opressão mais recriar estratégias de enfrentamento;

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida que nos tornamos capazes de nos perceber como inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo.

No Brasil novas formas de organização social se articulando em prol da garantia de seus direitos: os movimentos sociais da terra, movimentos dos negros, das mulheres, entre outros. As articulações desses movimentos asseguram direitos negados historicamente. Porém, na conjuntura atual com o afastamento do governo petista (não definitivo), os movimentos sociais estão no alvo do governo interino peemedebista o que nos deixa em constante alerta para resguardar a luta pelos direitos já adquiridos, uma vez que, perder conquistas já adquiridas seria um retrocesso sem dimensões.

Vale ressaltar que com o surgimento de novos contextos a Educação Popular amplia as suas dimensões, deixa de ser uma educação focada apenas na politização dos sujeitos integrando a esse conceito o homem no sentido integral e a leitura da realidade é ampliada como aponta Paludo (2006, p.48), sobre os novos contextos é possível perceber;

o trânsito de uma leitura cuja primazia era da classe social, da esfera da economia e da política no sentido restrito, para uma leitura na qual, além da dimensão do econômico, na qual incidem as necessidades e direitos básicos como teto, terra, trabalho, saúde e educação, ganham primazia a leitura política em seu sentido ampliado, a cultural, a ambiental, a religiosa, a geracional, a sexual, a ética e a estética. Ao que parece, o referencial, o parâmetro para a análise da realidade se deslocou do homem econômico, para o homem integral e para o conjunto integral das necessidades e direitos que possui.

Em análise e estudo de diversas produções de educadores e pesquisadores em Educação Popular segundo Paludo (2006, p. 42), deixa claro que no atual momento, a maior preocupação não está em compreender o sentido e a importância da Educação Popular, pois já existe um consenso de superação deste desafio, as questões emergentes apontam a necessidade de pôr em prática as teorias, essa ideia está expressa nas indicações das preocupações de maior incidência apresentadas pelos educadores Paludo (2006, p. 42):

A maior delas parece ser a urgência do resgate, não do sentido ou da importância da Educação Popular, [...], mas dos lineamentos do projeto e da pedagogia que orienta as práticas, aclarando, desta forma, quais devam ser suas maiores incidências.

O diálogo com as redes latino-americanas, estabelecem conexões na compreensão do novo momento histórico. Remete a compreensão da realidade social no sentido macro e quais as interferências em seus contextos micros. A globalização cria interlocuções entre os países em todo mundo, e na América Latina esse fenômeno também se consolida.

Partir da análise da realidade dos sujeitos é um dos princípios da Educação Popular, porém defendemos que o sujeito deve ser considerado em sua integralidade sem discriminar qualquer ordem que seja política, afetiva, espiritual ou sexual. É fundamental considerar as realidades históricas, sociais, econômicas e culturais que interferem na análise da formação dos sujeitos na sua integralidade, para ampliar a visão ora limitadas dos contextos.

Ao que parece, o referencial, o parâmetro para a análise da realidade se deslocou do homem econômico, para o homem integral e para o conjunto integral das necessidades e direitos que possui.

Estas necessidades, além de materiais, são de ordem também espiritual, afetivas, de reconhecimento, valorização, participação e não-discriminações de qualquer ordem. Parece ser esta renovada visão antropológica aquela que tem tido centralidade na orientação nas leituras do projeto hegemônico e das suas consequências, da esfera da política, da economia e da cultura (PALUDO, 2006, p. 48)

Na tentativa aproximação da análise educação popular com a pedagogia latino-americana é preciso compreender o novo momento que se encontra a Educação Popular, compreender a construção da “nova ordem mundial” para entender o processo atual vivido no Brasil e em nossa comunidade:

a problemática atual vivenciada pela Educação Popular não pode ser dissociada da construção da chamada *nova ordem internacional*, isto é, da fase atual do processo de acumulação capitalista, que iniciou na década de 1970, capitaneada pela Inglaterra e Estados Unidos e se fez sentir, com profundidade, na América Latina, nas décadas de 1980/1990. Além disso, a queda do *socialismo real* e o resultado concreto de algumas experiências como a chilena e a nicaraguense e a não materialização dos triunfos populares em El Salvador e Guatemala geraram a consequente perda de referenciais e de certezas da esquerda latino-americana (e mundial). Também a forte hegemonia do pensamento único de direita, expresso na máxima de Fukuyama de que a história havia chegado ao seu final; o empobrecimento objetivo crescente da população e a crise ética, política e de valores vivenciados na atualidade são aspectos do contexto que permitem compreender o processo atual vivido pela Educação Popular.

Esses apontamentos do momento histórico reforçam a ideia de “indissociabilidade entre Educação Popular e processos históricos e sociais”, não há como melhorar as práticas educativas sem perceber as conexões históricas e sociais que nos remete a analisá-la de forma a considerar o contexto no sentido ampliado. Estabelecer conexões entre a pedagogia latino-americana e nossa realidade foi uma das tarefas conferidas a esse ensaio. Ampliar a visão tentando enxergar quais fatores contribuem para a formação do ser latino americano, que indiscutivelmente é diferenciado e merece ser analisado. É inegável, dizer que metodologicamente a Educação Popular assume, nessa análise, um papel fundamental. A seguir, o desafio proposto é tentar realizar uma breve análise das contribuições da Educação Popular para o repensar a pedagogia na América latina na perspectiva dos excluídos.

### **Contribuições da Educação Popular para reconfiguração, ressignificação e fundamentação da Pedagogia latino-americana**

Existe no cenário latino americano um complexo e diversificado movimento de povos que constitui sua identidade. Essa rica formação histórica é expressiva em vários países da América Latina e no Brasil não é diferente. A diversidade existente entre os povos proporcionou uma ampla formação histórica e cultural, advindas dos indígenas, africanos e europeus. Com esse movimento intercultural constitui-se um ser latino americano bem específico e com características próprias resultantes num pensamento pedagógico distinto que possui singularidades e apesar das influências externas buscam encontrar seu próprio caminho. Uma reflexão para o ser latino americano e suas especificidades vem se constituindo e com essa perspectiva debates e discussões em torno do Pensamento Pedagógico Latino-Americano, nesse contexto alguns autores ganham destaque, entre eles temos Danilo Streck.

Segundo Danilo Streck, a pedagogia da sobrevivência é expressão de resistência dos povos na tentativa de alcance da autonomia e construção do seu próprio caminho para emancipar-se de uma educação colonizante. A pedagogia da sobrevivência é marcante e está esparramada na vida e cotidiano dos moradores da comunidade quilombola do conde e sobretudo nas artesãs “mães do barro”, uma

vez que, em suas práticas cotidianas buscam enfrentar seus conflitos e preconceitos sofridos por seus antepassados desde a colonização dos povos

Trata-se de buscar condições para superação da colonialidade impregnada na ideia de América Latina e sua história colonial de mais de quatro séculos. Com a chegada dos europeus foram subordinadas as histórias e cosmologias dos povos que aqui habitavam. A colonialidade surge a ferida colonial, ou seja, do lado obscuro da modernidade. A ferida colonial sinaliza o sentimento de inferioridade, com todas as ausências que se produzem nos relatos da modernidade como resultado de uma construção europeia de história. (ADAMS; MORETTI; STRECK; 2010, p. p. 21-22)

As relações de desigualdade na construção da América latina resultaram em problemáticas emergentes. Essas problemáticas devem ser compreendidas pelos educadores que estão desenvolvendo projetos socioeducativos dentro das comunidades. Dar-se conta das problemáticas emergentes para enfrentar a educação colonizante impregnada na sociedade e nas práticas educativas é imprescindível e urgente. Para refletir sobre as relações de desigualdade o educador deve se apropriar dos fundamentos teóricos da educação popular como também das discussões referentes à trajetória do pensamento pedagógico em nossa América e suas contribuições no repensar Práticas Educativas, sobretudo, nos espaços populares.

Sobre o Pensamento Pedagógico em nossa América (STRECK; ADAMS; MORETTI; 2010), apresentam possibilidades de olhar a história latino-americana na ótica dos excluídos buscando condições necessárias para superar a colonialidade que provocou em nosso território uma ‘ferida colonial’. Como resultado desta chaga é possível visualizar a ampliação das desigualdades e interiorização dos povos indígenas e africanos, além da supervalorização dos povos europeus.

Nesse contexto é pertinente discutir as relações antagônicas constitutivas do ser latino-americano para fortalecer a pedagogia na ótica dos excluídos e ‘condenados da terra’. Ter uma visão em prol dos oprimidos, nos direciona para caminhos alternativos de práticas educativas, distintas das praticadas pela educação colonial imposta nos espaços formais com a tomada de consciência por meio de práticas educativas de educação popular o que causaria grande impacto e consequentemente direcionamento para conquista de uma Pedagogia da autonomia do povo.

A lógica da colonização está expressa: na exploração de mão de obra barata, que perdura até os dias de hoje; na distribuição de renda de forma desigual; na forma hierárquica que é organizada nossa sociedade; no domínio geopolítico epistêmico; na forma como é ensinada a história nas escolas; entre diversos exemplos.

Em toda América Latina existe a negação das civilizações que existiam antes da colonização, um genocídio histórico não só físico mais cultural, entretanto sempre houve movimentos de resistência, reafirmando cultura e identidade dos excluídos. Essa resistência provocou a criação de brechas para o surgimento de um pensamento clandestino, marginalizado, forasteiro entre os povos. A evidência de um pensamento negado pela história também é expressa na formação dos povos remanescente de quilombos, uma vez que;

Se caracteriza por um processo em que os povos retomam sua história por meio de resistências culturais acompanhadas por diversas formas de rebeldia aberta, insurreições e movimentos de protestos. Surge como expressão de uma matriz autônoma de pensamento que implica reconhecer a legitimidade das concepções e dos valores contidos nas memórias sociais que, no transcurso de centenas de anos, foram processando a ‘visão dos vencidos’. (STRECK; ADAMS; MORETTI; 2010, p.22).

A lógica da colonização está expressa na exploração de mão de obra barata, que perdura até os dias de hoje; na distribuição de renda de forma desigual; na forma hierárquica que é organizada nossa sociedade; no domínio geopolítico epistêmico; na forma como é ensinada a história nas escolas; entre diversos exemplos.

Na Educação formal, de um modo geral a postura colonizante é adotada. Negam a existência de uma história construída antes da escola, negam o saber, o sentir, o pensar e o agir das crianças, Jovens e Adultos e reproduzem uma lógica externa ao mundo dos educandos. É importante dar visibilidade aos espaços educativos de organização popular fora dos espaços formais de educação, pois são neles, os espaços extra formais que a cultura acontece e é nesses locais de expressão popular que a pedagogia do povo se consolida e é construída pela participação coletiva de todos.

### **A construção histórica do homem como ser cultural**

O saber e a cultura do povo são a matéria prima da Educação Popular. Tendo como pensamento que o homem se torna historicamente um ser cultural produtor de cultura, sujeito que constrói sua história atribuindo sentido e significado ao mundo, em que suas ideias e valores são refletidos em suas práticas de vida social, humana, cultural e pedagógica afirmamos que o homem é um ser cultural. É feliz a colocação a seguir, que se posiciona de forma esclarecedora sobre essa discussão:

Como um ser histórico o homem é um ser cultural. Compreendendo e transformando a natureza ele a humaniza; reconhecendo o outro ele se humaniza. “Assim ele cria um mundo propriamente humano que é o da cultura” (BRANDÃO, 2002, P.40)

A cultura é exclusivamente humana, produto das relações entre o homem e o meio, o homem e o outro, o homem consigo mesmo, e é através delas que historicamente o homem se humaniza e produz a cultura. Daí a importância de estudar cultura emersa na comunidade quilombola e no grupo mães do barro para compreender como historicamente se consolidaram como tal e quais os resquícios deixados pela cultura dos seus antepassados que ainda resiste ao longo do tempo a colonialidade pedagógica. Essa discussão sobre cultura não poderia passar despercebida, uma vez que o estudo tem como objetivo valorizar as experiências vivenciadas em um assentamento quilombola, a valorização se dá pela visualização da cultura local. Acordamos com o conceito expresso por Silva (2008, p.17):

cultura é um conjunto diverso, múltiplo de maneiras de produzir sentido, uma infinidade de formas de ser, de viver, de pensar, de sentir, de falar, de produzir e expressar saberes, não existindo, por conta disso, uma só cultura, ou culturas mais ricas ou menos evoluídas que outras tampouco, gente ou povos sem cultura. Recusar, portanto, o etnocentrismo- essa tendência de valorizarmos unicamente nossa maneira de ser e de viver, enfim, nossa cultura- é reorientar o nosso olhar prioritariamente a uma vocação multicultural, no interior da qual possamos jamais perder de vista que as culturas humanas são diferentes, mas nunca desiguais. (SILVA, 2008, p.17).

Entretanto, não é pretensão defender a valorização de uma cultura em detrimento de outra, todas as culturas possuem seus valores e são fundamentais na construção histórica do homem como ser social. Também não é objetivo defender a hegemonia de uma só cultura, as discussões giram em torno da igualdade de valores entre elas respeitando as diferenças culturais.

A cultura popular é significativa e assume um papel fundamental na interpretação dos contextos sociais e educativos dentro dos espaços analisados. Em diálogo com os moradores do assentamento percebemos que a escola está alheia ao seu entorno, ela não busca relacionar as teorias trabalhadas com as práticas cotidianas do assentamento, não atenta para as

especificidades afro-brasileiras e para as práticas culturais existentes naquela localidade. As práticas culturais como capoeira, coco de roda, artesãs mães do barro, maculelê são símbolos de resistência cultural e estão intensamente presentes em vários espaços educativos, não há como não enxergá-la são expressões intensas e envolvem os moradores. Brandão nos apresenta a estreita relação entre Educação e Cultura popular quando em sua fala expressa a ideia “*Fazer cultura popular é se democratizar a cultura é antes de tudo um ato de amor*”. A escola não poderia ficar omissa a este fato, ela deveria se apropriar da rica cultura popular que está esparramada em diversos espaços, para compreender seus sujeitos e a partir daí ressignificar suas práticas;

A cultura popular, portanto, concebida como um sistema outro de conhecimento, sentidos e significados, seria capaz de resgatar para a escola no processo educacional, toda a riqueza da experiência de diferentes formas de compreender e interpretar o real, a vida e a condição humana. (SILVA, 2008, p.17).

O sistema político e econômico no qual se convencionou a sociedade faz com que a educação pensada e sistematizada para o ensino escolar resulte em um modelo unificado de educação, preferencialmente que seja homogêneo e padronizado, não respeitando a diversidade cultural e conseqüentemente rejeitando a educação autodeterminada pelo povo. A incumbência é recriar junto com o povo uma educação pensada e sistematizada por eles partindo da valorização da cultura que emerge do povo.

O intercâmbio dos povos e culturas resultaram na diversidade do povo brasileiro, muitas contribuições e influências na construção da identidade e organização da nossa população dar-se dessa relação de multiplicidade cultural, muito embora tentem forjar a hegemonia de uma só cultura sabemos que nossa formação é heterogênea e deve ser respeitada, interpretada e valorizada como tal. No debate sobre cultura é preciso estabelecer uma nova cultura pedagógica que reinterprete o nosso povo. Na comunidade pesquisada existe historicamente uma ligação muito forte com a cultura africana, sobretudo nos espaços de participação popular.

A história e memória de vários povos africanos adentram e permanecem como parte de nossa cultura. Cultura essa materializada, em especial, na literatura oral expressa pelos mitos, lendas, provérbios, contos etc., ou ainda, servindo de base da literatura escrita desta natureza. (SOUSA, SOUZA, 2008, p.153)

É muito forte a presença da oralidade no assentamento dos quilombolas, exemplificando essa ideia podemos destacar como a oralidade é difundida nos grupos de participação popular. Podemos perceber a herança cultural deixada através da oralidade expressas no trecho a seguir:

No Brasil, uma das matrizes que informam a tradição oral diz respeito as influências dos africanos aqui escravizados para cá vieram, guardiões e guardiãs responsáveis por criar a memória dos fatos e feitos de seus antepassados, ressignificando a vida nos novos lugares de morada. Foram também poetas, músicos, dançarinos, estudiosos, mestres, conselheiros, denominados de um modo geral como contadores de histórias. (SOUSA, SOUZA, 2008, p.154)

A oralidade é consolidada no maculelê, na forma de organização na aprendizagem das mães do barro, na capoeira, no coco de roda o diálogo é uma metodologia adotada nos processos educativos. Dentro dos grupos os participantes cantam músicas de ordem afirmativa expressando a resistência de uma cultura oprimida na luta pela liberdade. Quando questionamos porque não existe registro escrito

das músicas eles responderam que já sabiam decorado e que não achavam conveniente escrever porque era propriedade da comunidade e eles tinham receio de que ao escrever furtarem o que era deles.

Ao adentrar a uma comunidade remanescente de quilombos foi necessário trazer o debater conceitual e a definição do que é uma comunidade quilombola. O conceito foi evoluindo ao longo do tempo. Inicialmente quilombo foi designado por um lugar onde os escravos negros fugiam para se esconder da violenta opressão e trabalho escravo. Geralmente eram locais de difícil acesso o que permitiu a sua estruturação e possibilidade permanência. Após o período de escravidão, os quilombos não se desfizeram e resistem bravamente como símbolo vivo da expressão cultural de resistência africana. Novas roupagens e formatos das comunidades quilombolas, exigiram da teorização a constituição de novos conceitos, tornando-se pertinente a definição atual de Quilombos Contemporâneos como:

comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. (MOURA, 2007 p.3)

A Comunidade Negra de Gurugi foi reconhecida e certificada como remanescente das comunidades dos quilombos através da Certidão de Auto Reconhecimento expedida pelo Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares e Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro localizados em Brasília. Apesar de quase duzentos anos nas terras o reconhecimento enquanto comunidade quilombola é recente, datada em 11 de junho de 2006, foi instituída através do Decreto n. 4.887/2003 que;

Regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. Este Decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil, que é o reconhecimento do Direito Étnico. (MOURA, 2007, p.4)

Quanto a localização do assentamento fica localizado a aproximadamente 08 (oito) quilômetros da cidade sede do Conde. O acesso ao assentamento pode ser realizado pelas rodovias PB 008 que ligam a capital do Estado aos municípios da Zona da Mata e Litoral Sul do Estado da Paraíba e pela PB 018, que liga a cidade sede do Município Conde ao principal distrito e praias de Jacumã e demais praias do litoral sul paraibanas. Os trechos a seguir apresentam uma breve e gratificante empreitada em uma comunidade paraibana remanescente de quilombos. Do caminhar na terra, do pisar no chão, do encontro com o barro, origina-se as reflexões teóricas que seguiram no decorrer deste relato.

### **As mães do Barro da comunidade Quilombola do Gurugi: mães que criam coisas**

As proposições a seguir são frutos de entrevistas gravadas e transcritas com as mulheres artesãs da comunidade do Gurugi. Por entrevistas adotamos como metodologia de trabalho um roteiro semi-estruturado que corrobora com a conceituação apontada por Melo (2005, p. 53) de acordo com ele a entrevista, é considerada semi-estruturada quando se encontra “semi-estruturada com perguntas-chaves ou tópicos previamente apontados, mas com margem para novas questões, funcionando como roteiro básico”. Nessa perspectiva as entrevistas foram baseadas em um plano de perguntas, entretanto não são questões fechadas, tão pouco ela é totalmente aberta, mas ‘aberta’ no sentido da possibilidade de novos questionamentos que surgem no desenrolar da investigação. Ainda segundo Melo (2005, p.



54) “é preciso relacionar o ver, o ouvir e o falar, é preciso haver interesse pelo interlocutor, é preciso respeito mútuo para entabular uma conversação”.

É nesse palco de participação popular que situamos o grupo em análise *Mães do Barro* enquanto espaço que os processos participativos de construção de saberes através das mulheres conquistam a autonomia pelo trabalho sócio-cultural.

Sobre o surgimento e a organização do grupo de mulheres artesãs a coordenadora, que também reside no assentamento e trabalha junto no artesanato explicou que a ideia de formar um grupo de mulheres foi lançada através de reuniões na associação do Gurugi. Em entrevista com M. constatamos essa parceria entre a associação, o grupo e a comunidade

*Na associação mesmo, onde Ricardo andando pras reuniões, mas a presidente Isabel (que inda era Isabel), trouxe essa proposta pra gente. Aí a gente se juntou no grupo de vinte mulher e continuou e começou o grupo e começamos as reuniões e conseguimos a argila pra começar a trabalhar, que é a matéria-prima que o povo fala, né? E aí começamos. (entrevistada M.)*

O projeto convocou mulheres do assentamento e essa parceria inicial entre a associação comunitária e o processo de consolidação das Mães do Barro exerceram um papel articulador na comunidade garantindo o exercício da participação através da luta conjunta. Podemos perceber a importância desse fato em consonância com Moura (2007, p.7) quando afirma:

Por meio de suas associações comunitárias, os quilombolas vêm se auto-reconhecendo como remanescentes de quilombos e fortalecendo a sua luta pela titulação dos seus territórios. Suas lideranças exercem um papel transformador junto às comunidades, atuam politicamente em favor delas e estão engajadas em projetos sociais e culturais. Mantendo suas tradições, verifica-se que é durante os rituais que os valores que a comunidade reputa essenciais se condensam e são reafirmados e renegociados, constituindo assim um currículo invisível, através do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário.

O grupo iniciou com vinte mulheres e foi intitulado de Mães do barro que segundo M. por decisão coletiva do grupo. Ela revela como foi a escolha do nome “*Porque todas do grupo é mãe aí uma: como é que vai ser? mulheres ou mãe?. aí não, é melhor mãe! nós somos mãe mesmo. Desde o início, aí: Mães do Barro*”. Atualmente estão cadastradas dezessete, entretanto, trabalhando na produção diariamente mantém-se apenas seis.

A seguir apresentamos as seis mulheres objeto desse estudo, cujo nome foi alterado carinhosamente para preservar a identidade das mesmas são elas: Neide, Tânia, Ana, Mar, Nilda, Adria. Uma característica marcante do grupo é que as decisões são tomadas coletivamente e em reuniões o que mostra a forma participativa autônoma do grupo, isso foi apresentado até na escolha do local de trabalho que segundo N. “*achamos melhor mesmo num canto mais livre que todo mundo pudesse, né! foi tempo que deram essa opinião na reunião, de vir aí pra na casa de farinha que era fechado, aí pedimos e a comunidade cedeu e aí ficamos... aí começamos a se reunir*”.

Imagem: Mães do Barro



Sobre o início do grupo, na entrevista contatamos o desafio enfrentado pelas mulheres “As vinte mulher olhava uma pra outra quando terminavam as reuniões e a gente dizia: Será que isso vai dar certo?” A Entrevistada faz uma expressão de dúvida, incerteza. “A outra dizia: será que vai dar certo. Aí uma dizia: vai! A outra dizia: vai! É só a gente não desistir. Aí continuêmo”. Quando recordam sobre o início do grupo elas destacam que uma das primeiras dificuldades enfrentadas foi conseguir a matéria prima N. revela “no começo mesmo que eu comecei, foi assim, foram pegar argila laaaaá no outro lado no rio do buraco, um rio que tem aqui em baixo e eu fui também, trouxe um balde quase que eu não chegava” No trecho a seguir ela mostra a quantidade de mulheres que começaram o trabalho e quantas resistiram os desafios e continuaram. “Aí era vinte e hoje tem ao todo, já desistiu três e hoje tem dezessete, mas pra trabalhar, trabalhar mesmo, na produção mesmo, meter a mão na massa mesmo, pra trabalhar hoje só tem seis.” Ela olha para cima e silencia, fazendo a expressão de tristeza, pela desistência de algumas colegas.

### **A criatividade como instrumento de enfrentamento no dia-a-dia**

Ao conhecer as mulheres em suas residências percebemos que muitas criam objetos para melhorar o seu cotidiano. A exemplo de dona M que arquitetou uma engenhoca de garrafa Pete que fica pendurada no seu telhado. Para hora da chuva armazenar água no tonel. O exemplo também de criatividade é apresentado por de dona N. que separa pedaços de galhos secos de uma árvore, junta-os e faz uma vassoura para varrer o terreiro (o que chamamos de quintal). É surpreendente a criatividade apresentada por elas na construção de ferramenta que permitam criar estratégias para enfrentar o cotidiano. De acordo com as idéias de Silva (2000, p.7) “Na tentativa de luta pela vida, vão sendo elaboradas pelas famílias em condições de pobreza diversas maneiras e estratégias de sobrevivência em que estão cada vez mais envolvidas mulheres”

### **Leitura do cotidiano**

Antes de trabalhar na casa de farinha na produção de objetos de barro, todas as mulheres trabalhavam na agricultura, na plantação de acerola, milho, inhame, colheita de mangaba. São agricultoras

que agora adicionaram mais uma atividade ao seu cotidiano: mães, donas de casa, agricultoras e artesãs. Sobre o cotidiano no roçado em entrevista com M. podemos contatar:

*Ah! A vida da gente era só roçado, trabalhando no roçado junto cm pai e mãe, os pais da gente, aí quando tinha mutirão a gente ia, as mulheres se juntavam tudinho e ia, fazer mutirão, plantar roçado comunitário. E tinha o roçado comunitário e tinha o roçado de cada uma as pessoas sabe Cada um morador, cada pai e mãe aí também se juntavam, faziam mutirão para ir plantar e a gente com oito, nove, dez anos, a gente tudinho de dentro, já com as balainha de cipó, com as manivas de dentro pra plantar na roça. Quando era no tempo de planta milho, também do mesmo jeito e aí a gente foi crescendo assim. (Entrevistada M.)*

Durante a fala neste trecho ‘E tinha o roçado comunitário e tinha o roçado de cada uma as pessoas sabe?’ A entrevistada faz um gesto com a mão direita fazendo o movimento de corte. Isto simbolizando o ato de dividir as terras em tantos pedaços que eram possuídos pelas pessoas, isso implica dizer a pertença e ligação forte com a cultura da/na terra que está intrínseca na memória e nas relações do cotidiano. Nesse sentido de ligação afetiva, social, cultural e econômica com o cotidiano na roça se configura como palco de produção de saberes a partir da terra.

### O fazer como instrumento de aprendizado

Na segunda visita que fizemos as artesãs, uma delas confeccionaram uma caneca para mostrar na prática como o processo acontecia. Em um dado momento, um pedaço de argila sobrou em cima do balcão, algumas crianças, filhas das mulheres artesãs que observavam o nosso diálogo e a mãe que fazia a peça, pegaram a argila e começaram a confeccionar também. Elas não precisaram ser ensinadas diretamente pelas mães, aprenderam pelo ver, ouvir e fazer. Uma das mães comentou “*aqui é de geração pra geração, quando a gente sair os filhos já sabem*”. As imagens trazem o registro desse gratificante momento do saber que circula e é passado de uma geração para outra.

Imagem10: As filhas das Mães do barro: o fazer como aprender



Esse ato de aprender através do fazer é algo muito marcante na comunidade. Percebemos nas entrevistas, um processo histórico do saber que acontecia desde a infância das mães do barro. Elas re-

latam que aprenderam com os seus pais a prática do roçado, e repassaram as mesmas práticas aos seus filhos, como percebemos na fala abaixo:

*Com meu pai e minha mãe, desde pequenininha, com oito anos, nove, dez anos a gente via eles fazendo, fazia também, ia aprendendo. Depois casei e ensinei aos meus meninos. A gente ia pro roçado e levava todo os quatro e ensinava como era que se plantava milho, feijão, inhame, e a maniva pra formar a roça e todos os quatro sabe, todos os quatro sabe (Entrevistada M.)*

*Aprendi com meu pai, ele trabalhava na roça, limpei muito inhame, limpei muito a roça, na minha infância doze anos, de doze anos pra frente. Todo dia eu ia pro roçado. (Entrevistada N.)*

Esse procedimento de trabalho, do aprender pelo fazer faz parte do dia-a-dia do grupo mães do barro no preparo de seu artesanato. Elas enfatizam que existe coisas que só são aprendidas na prática, como afirma M. “*tem coisas que a gente aprende mais na pratica, né?*” Ela continua demonstrando suas dificuldades em aprender, os desafios e assuperações no fazer artesanal: “*Eu pensava... não vou ter jeito de fazer essas coisas, cada vez mais a gente aprendemos as coisas, aí a gente continua a fazendo aquilo que o professor ensina, aí a gente pega a prática*”

### O trabalho artesanal das mães do barro

Existe no trabalho artesanal com o barro, um riquíssimo processo metodológico, que é planejado, pensado e executado pelas mulheres na preparação das peças. Neste processo o tempo é um fator de extrema importância. Leva-se cerca de cinco dias da preparação da argila até queimarem as peças. Pare se ter uma noção, só o tempo gasto no último processo de queima no forno de lenha dura-se um dia inteiro. Em uma das visitas pudemos acompanhar a queima. As peças foram colocadas pela manhã as oito horas e retiradas as seis da noite. A imagem a seguir ilustra esse processo:

Imagem 11: A queima das peças



Registramos ainda a fala de N. em que ela apresenta um pouco do processo no trabalho. “*pra trabalhar, se junta tudinho e vai, lá na casa de farinha e começa, uma bota a massa de molho,*

*outra faz umas formas, outra vai passando as lixas nas peças que já tava pronta, outras começa a passar, dá o polimento com o xexo lá nas peça”. No trecho a seguir M. elucida detalhes do processo no trabalho artesanal;*

*A gente vai pesa argila, gente vai pesa argila, aí pega e bota dentro do baldo, o baldo eu acho que é uns 40 litros, eu acho que é! mais ou menos uns 40 litros que ele pega. Ai a gente pesa argila, bota no baldo ai mede água e bota a argila de molho por três dias. Ai depois de três dias a gente vai machucar ela todinha e passar na peneira. Ai depois de passar na peneira, a gente pode botar nas formas pra sugar a... a água, formar a massa pra trabalhar na Mão e também pode botar nas formas também pra fazer as peças que quer fazer, né? Ai tem o tempo de ficar por quinze a vinte minutos na forma pra ela sugar a água, pra emborcar na cerâmica. Ai depois, depois dali a gente tem que tomar cuidado pra ela não ficar torta, tem que ter uma bola pra ajeitar pra ela não ficar torta. Tem que prestar atenção! Com a bola de isopor a gente ajeita ela.*

Podemos perceber, no relato anterior, que todas conhecem todo processo de preparo das peças, o que nos remete a ideia, que nesse espaço não existe a divisão social do trabalho e do saber, contribuindo assim para que elas gostem e sintam o prazer no trabalho que realizam, uma vez que, todas participam de todas as etapas. Algo a ser refletido e destacado é a metodologia em que o saber circula livremente entre elas, não existindo a segregação e omissão de conhecimento “Sabe, o que me chama atenção é mexer com o barro (risos) é fazer a peça. Eu faço assim... sinceramente eu faço com vontade e assim, sei lá num sei nem explicar, minha vontade é que fique cada um que faço fique mais bonito do que a outra”. Nenhuma informação é separada e omitida, todas juntas aprendem e repassam os conhecimentos entre si, possibilitando o acesso sem distinção do saber.

*O que tiver lá eu faço, o que for pra fazer, o que eu souber fazer. Se eu faço uma peça se as seis, cada uma faz uma, já são seis peças no dia, que assim, pra começo a gente ta tendo um pouco de dificuldade pra ajeitar, quem tem pratica mesmo, num instante faz né! E a gente tomo ainda começando. A gente faz assim, cada uma faz um pouco de tudo.*

Segundo M. o processo de preparação todas tem acesso a todas as etapas, como comprova a fala a seguir: “É. Tudo, tudo. Tudo a gente faz. O que tiver ali na casa de farinha a gente faz tudo”. Na entrevista com N. encontramos vestígios de um trabalho em que a divisão do saber não acontece, existe um trabalho coletivo em que todos conhecem o percurso do processo.

### **A mulher conquistado a autonomia pelo trabalho**

Para as mulheres artesã o trabalho tem em seu significado, muito mais do que uma forma ocupação. É através do trabalho que as mulheres enxergam a busca pela autonomia é a conquista do seu espaço e de sua da independência. Quando perguntada sobre o que pensam do seu trabalho M e N. em locais e momentos destinos em que a entrevista foi realizada pensam de igual forma quando falam:

*Eu acho muito importante pra mulher. Por que assim, as vezes, eu trabalhando, eu me sinto independente, assim... porque, eu sei lá! Ficar sem trabalhar é ruim demais (risos), esperar só por homem, Não!!!, num dá certo não! Precisar de uma coisa, ser obrigada a pedir pro homem, me dá isso...nam!!! gosto não. Trabalho é independente, bom demais. (Entrevistada N.)*

*Eu acho assim que a importância é assim..., é a gente num depender muito, dos outro, porque sei lá por mais, assim a gente tem um marido, por mais que ele faça, mas, a gente não quer também só depender dele, eu acho que é importante, sei lá, a pessoa só esperar, esperar tudo, tudo que a gente quer a gente esperar pelos outros né? Por mais que as pessoas faça mas, o bom da gente, é a gente ser independente, assim, um ajuda o outro, né! E é! é união também, ter união.(Entrevistada M.)*

Além da importância pela conquista da independência através do trabalho artesanal, as mulheres sentem que é a através do trabalho que elas podem contribuir com a comunidade, tornando-se, pelo trabalho com o artesanato, um exemplo de luta e de representatividade participativa na comunidade, muito embora os moradores ainda precisam perceber a importância dessas mulheres, na entrevista com N. ela evidencia que o grupo,

*Contribui muito com a comunidade, basta dizer que as vezes, quando tem assim, um encontro assim, se a comunidade não pode ir, por exemplo, as vezes tem reunião assim fora, as vezes a comunidade, não pode ir, se alguém da mães do barro vai já representa a comunidade inteira. Já representa, a gente mesmo já representou, já teve canto que a gente já representou, que a comunidade não pode comparecer e a gente como mães do barro a gente representou a comunidade inteira, e eu acho assim que isso é importante*

Através das vivências e da análise das experiências, nas idas e vindas ao assentamento, em conversas com o grupo e nas entrevistas percebemos que existem desafios que estão sendo enfrentados pelo grupo de mulheres e merecem ser questionados e problematizados junto com o grupo para encontrar possíveis solucionamento. Entre os desafios apresentados pelas mulheres podemos destacar como sendo, de maior incidência nas entrevistas:

*a) As dificuldades da gente é porque a gente não tem um prédio nosso pra trabalhar, porque se a gente tivesse seria bem melhor pra gente, porque a gente ta assim, agregado num prédio da associação, que é da associação, só que o prédio é da associação, só que o terreno já é de um senhor, que o terreno é dele, é próprio pelo gosto dele a gente num tava trabalhando lá não, onde era a antiga casa de farinha.*

*b) E tem o problema também é de conseguir a argila, a matéria-prima, né. Eu acho que tem um pouco de dificuldade sim, nisso aí.*

*c) a gente não tem o canto adequado, assim... pra gente vender. As vezes assim tem uma feirinha, numa aldeia que tem lá no Ipiranga, mas num vende essas coisas. Num dá pra vender muito. As vezes, chega umas pessoas ali na casa de farinha, compram as peças, tem uma festa todo final de mês, no Ipiranga. A gente também foi.. só foi uma vez A gente tem um evento em João Pessoa, as vezes quando a gente é convidado, tendo transporte a gente vai.*

*d) Ate aqui as coisas que me ensinaram, a coisa mais difícil que eu achei foi esse negocio de como lhe dar com caixa,.*

*e) a gente pretende melhorar, porque assim, tudo que a gente precisa depende assim da comunidade., se a gente precisa da assinatura, a gente tem que correr atrás, né da comunidade e eu acho isso muito chato. Eu, é... a gente queria assim uma coisa mais... livre, é assim, quando a gente quisesse, a gente mesmo resolver*

Nesse processo destacamos o desenvolvimento da criticidade dessas mulheres, uma vez que elas identificam seus problemas e encontram soluções. Como diria o educador Paulo Freire em um dos

seus escritos (FREIRE, 1983)<sup>5</sup> que é a partir da visão crítica da realidade que o ser humano se torna capaz de modificar o mundo em que vive. Sobre a importância da troca de saberes e o confronto do conhecimento finalizamos este estudo ressaltando a fala elucidativa de (BRANDÃO;2011)<sup>6</sup>,

A grande experiência humana de todos nós quem quer que sejamos, é a experiência do saber, da iluminação da busca da sabedoria, nós todos nascemos, poetas, filósofos, pensadores de si mesmo, e não apenas aprendizes de botânica, odontologia, medicina [...] É por isso inclusive que lá na experiência de Paulo Freire, nós dávamos tanto valor às poesias de cordel, aos cantares do povo, não apenas como: há vamos levantar o que há de belo na alma do nosso povo, *isso é papo furado*, nós queremos ir muito além, queremos descobrir a filosofia profunda e intrínseca do povo, como é que essa gente que planta o que nós comemos, também planta grande parte daquilo que poderia fertilizar as nossas mentes e as nossas consciências, e como nós enriqueceríamos se de repente sentássemos em voltas de círculos, negros, indígenas, quilombolas, analfabetos, alfabetizados, pós-doutores e assim por diante e trocássemos vivências de saberes, sem essa maldita hierarquia que há na universidade brasileira e aliás no mundo inteiro.

## Considerações Finais

O objetivo maior deste trabalho foi tematizar e discutir sobre a realidade e o cotidiano de uma comunidade remanescente de quilombos, isso possibilitou avaliar a nossa caminhada e registro de pesquisa, como grande desafio enfrentado, entretanto, podemos dizer, ante tudo o que foi exposto podemos afirmar que oferecemos a devida visibilidade aos processos participativos de produção de saberes do/no campo. O trabalho abriu a possibilidade de tematização do dia-a-dia da comunidade além de refletirmos teoricamente sobre o cotidiano, houve uma troca de saberes entre pesquisadores e pesquisados. Constatamos através desta pesquisa que a escola não é o único espaço em que os saberes são produzidos, portanto enquanto pedagogos temos que ir além da educação formal ao pensar nossas práticas educativas.

A pesquisa contribui no auxílio dos educadores como pensar práticas teórico-metodológicas e educativas em contextos diversificados. Através da visibilidade atribuída às mães do barro e aos processos de participação popular se posiciona enquanto elemento elucidativo que ajuda na reflexão e interpretação de como as pessoas se organizam e conseqüentemente como podemos preparar práticas educativas que sigam a mesma lógica organizativa dos sujeitos, para garantir que o direito à educação do povo, seja feito com ele e não para ele. Nessa perspectiva, o povo assumiu o seu verdadeiro papel, o de se construir sujeitos protagonistas da história. Com essa análise podemos confirmar nossa hipótese de que há um fazer pedagógico envolvidos nos espaços do povo, resultados do processo histórico em que estão inseridos.

Constatamos também, no decorrer da pesquisa, que o povo possui sua forma de aprender e decifrar o mundo, cada comunidade possui suas especificidades que muitas vezes são renegadas e desvalorizadas pelos ditos ‘detentores do conhecimento’, mais é preciso mudar essa postura, o trabalho teve essa finalidade, de confrontar os saberes oriundos do povo e a partir de então pensar a educação. Para finalizar destacamos que há a necessidade de aprofundamento de estudos sobre os temas abordados, sobretudo, referente às investigações sobre os saberes do povo, e isso provoca a vontade de continuar as discussões aqui iniciadas.

---

5 FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 6ª Ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983

6 Fala de Carlos Rodrigues Brandão, gravada e transcrita pela autora no Encontro de Movimentos Sociais, auditório da Reitoria da UFPB

## Literatura

ADAMS, T.; MORETTI, C. Z. STRECK, Danilo R. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: Streck, Danilo R. (Org.) **Fontes da Pedagogia Latino-Americana \_ Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **A Educação como Cultura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Formação superior de educadores do campo: uma análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2011

CAMPOS, Guadalupe do Nascimento. **África a ferro e a fogo**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. 2010, nº01, 28-31.Out.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

MACHADO, Aline M. Batista. Serviço Social e Educação Popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. **Serviço Social e Sociedade** nº109, São Paulo, 2012.p.151-178.

MELO, Marco. **Pesquisa participante e educação popular: Da intenção ao gesto**. Porto Alegre, RS: Editora Isis, 2005.

MOURA, Glória. Terra, Cultura, História, Geografia. **Educação Quilombola**. In: SEED-MEC. [s.l : s.n], Julho 2007. p. 09-14.

SILVA, Alexandre Magno Tavares da Silva. **Produção de Saberes e competências pelo Trabalho: a experiência de vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza e o trabalho socio-educativo dentro de Projetos Comunitários em Pernambuco/Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Johann Wolfgang Goethe Universitat - Frankfurt (Main). 2000.

SILVA, René Marc da Costa. Memória, identidade e patrimônio. In: SILVA, R. M. C. (org.). **Cultura popular e educação**. Programa Salto para o Futuro/ TV Escola/ SEED/ MEC. Brasília 2008.

SOUSA, Andréia Lisboa de.; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Cantos e re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras. In: SILVA, R. M. C. (org.). **Cultura popular e educação**. Programa Salto para o Futuro/ TV Escola/ SEED/ MEC. Brasília 2008.



## O Ensino de história no contexto da educação do campo

Kamila Wanderley<sup>1</sup>Patrícia Araújo<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo é ponto de partida para entender o ensino de história no contexto da educação do campo em áreas de assentamento. Ao longo do trabalho procura-se evidenciar o movimento como educador social e o ensino de história local no contexto da Pedagogia do Movimento Sem Terra. A pesquisa se utiliza da análise de livros e cartilhas publicados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB/2002), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, entre outros documentos. Os estudos apontam que cultivar a memória é mais que friamente conhecer o passado, é compreender o passado e sua totalidade, no caso da memória aqui pesquisada, buscar sentido a uma continuidade coletiva vivenciada nas experiências de luta.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Pedagogia do Movimento. Educação do Campo.

### Considerações Iniciais

A educação do campo é uma concepção pedagógica que nasce a partir da luta dos Movimentos Sociais e que, na atual conjuntura, é tratada como uma política pública caracterizada pelo resgate de uma dívida histórica com os sujeitos do campo. Os camponeses sempre tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, fato que acontece até os dias atuais. Esse problema persiste desde o período colonial. Os modelos pedagógicos tradicionais sempre marginalizaram esses sujeitos, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente dos diversos sujeitos culturais que compõem o campo no nosso país.

Para Souza (2008), é necessário mencionar a diferença significativa que há entre os conceitos de educação do campo e educação rural. Leite (1999, p. 120) explica que, em se tratando da trajetória da educação rural, “[...] o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura”. Já em relação à educação do campo, esse termo pode ser entendido a partir das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje buscam garantir a sobrevivência deste trabalho.

Os Movimentos Sociais do campo buscam construir outra sociabilidade na consolidação por uma educação do campo que valorize a terra e seu cultivo, a cultura camponesa, o contato com a natureza, o respeito aos saberes e experiências dos camponeses e o direito a uma vida digna com todos os direitos sociais garantidos.

Embora se evidenciem alguns avanços na área das políticas públicas que regulamentam a educação do campo, ainda assim, persistem os dados que revelam a situação de descaso em que se encontram as escolas no meio rural. Mesmo com a aprovação de algumas Leis, Diretrizes<sup>3</sup> e Decretos que

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professor (PPGFP) – Universidade Estadual da Paraíba. kamilakarinesw@hotmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professor (PPGFP) – Universidade Estadual da Paraíba. patriciacaa@yahoo.com

3 Uma das conquistas mais significativas para a Educação do Campo foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. A aprovação das Diretrizes representa um significativo avanço na construção de uma nova perspectiva de campo no Brasil, perspectiva esta em que o campo deve passar a ser tratado como espaço

regularizam a prática de uma educação diferenciada para o campo, muitas escolas do campo sequer têm conhecimento ou sabem aplicar esses conceitos.

**É pensando nesses escritos que o artigo** constitui um passo inicial, em conjunto com algumas bibliografias, para responder ao seguinte questionamento: como a educação do campo contribui para o ensino de história nas áreas de assentamentos<sup>4</sup>?

A trajetória em direção à escolha da temática de pesquisa surge e é reforçada nas minhas experiências de vida, pois sabemos que os lugares onde vivemos, as atividades que desenvolvemos e as pessoas com quem nos relacionamos participam da nossa formação e nos auxiliam a construir os nossos projetos pessoais e profissionais.

Por isso, pensar a origem das inquietações dessa discussão me remete às experiências de pesquisa e extensão, no curso de Pedagogia, com área de Aprofundamento em Educação do Campo, da UFPB, o qual me proporcionou engajamento e militância junto aos movimentos sociais do campo e em especial: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Traçamos, nesse sentido, os seguintes objetivos específicos: identificar o movimento como educador social; e entender o ensino de história local no contexto da Pedagogia do Movimento Sem Terra. A pesquisa utiliza da análise de livros e cartilhas publicados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB/2002), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, entre outros documentos.

Propomos essa discussão para justificar a importância desse princípio educativo que tem por fundamento permitir que os povos que vivem nessas localidades tenham uma educação de qualidade e que, acima de tudo, os livros didáticos e os conhecimentos que são transmitidos nessas escolas respeitem os saberes próprios das comunidades e suas especificidades.

Para desenvolver os objetivos propostos pelo artigo, o texto foi organizado com estas considerações iniciais e dois itens: o movimento como educador social; o ensino de história local no contexto da Pedagogia do Movimento Sem Terra, além das considerações finais.

## O movimento como educador social

O MST surgiu oficialmente durante o “I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”, entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel (PR). Considera-se o dia 21 de janeiro como data oficial de fundação desse movimento. Fernandes (2012) define o MST da seguinte forma:

[...] é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira (FERNANDES, 2012, p.498).

Segundo Morissawa (2001), desde os primeiros anos de luta, o MST tinha como prioridade a conquista da terra, pois ela representava a possibilidade de trabalho, de produção e uma vida com mais

---

vivido e a escola um espaço fundamental para o desenvolvimento humano.

4 Assentamento - Pode ser definido como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais, visando o reordenamento do uso da terra; ou a busca de novos padrões sociais na organização do processo de produção agrícola: (a) projetos de colonização; (b) reassentamento de populações atingidas por barragens; (c) planos estaduais de valorização das terras públicas e de regularização possessória; (d) programas de reforma agrária; e (e) criação de reservas extrativistas. (BERGAMASCO, 1996).

dignidade no campo. Entretanto, com a fundamentação dessa consciência crítica, com o decorrer dos anos e com a luta desses sujeitos coletivos adquirindo cada vez mais um nível de organização política no movimento, compreenderam que isso não era o bastante.

Vislumbraram que a luta exige não apenas conhecimentos de assuntos políticos, práticos, como também a compreensão da conjuntura política, de financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, reconhecendo a defasagem educacional que atingia a população camponesa e a deficiência das escolas localizadas no campo. Sendo assim, a educação tornou-se prioridade para o movimento por ser ela, junto com a terra e outras políticas sociais, um importante instrumento para transformação de qualquer sociedade. O movimento passou a defender uma educação capaz de municiar adequadamente um grupo social organizado a lutar pelos seus direitos.

Na luta por educação, o MST buscou alianças e articulações com diversos movimentos e instituições responsáveis pelas políticas de educação (UNDIME, UNESCO, Universidades) no sentido de reivindicar, discutir e propor políticas de educação que garantissem o direito à educação e que, ao mesmo tempo, garantissem o direito à diversidade que caracteriza os diferentes povos do campo.

A construção da educação popular do campo faz parte da trajetória de luta e resistência das classes populares camponesas. Sendo formuladas a partir daí novas concepções e práticas educacionais que têm fomentado políticas públicas específicas para essas localidades.

Freire (1987) aponta que a educação formal ou informal deve ser libertadora e transformar os indivíduos, com o olhar nas classes populares e movimentos sociais, buscando a superação do modelo tradicional de ensino. Nesta perspectiva, destaca Batista (2013), no que se refere à educação popular incorporada aos movimentos sociais:

[...] incorpora princípios filosóficos, políticos, sociológicos, culturais entre os quais destacamos: a origem e finalidade nos interesses das classes populares, dos setores oprimidos organizados nos movimentos sociais; o respeito às suas culturas; os conhecimentos voltados para compreensão crítica da realidade social, econômica e política; o respeito às visões de mundo que são resultantes das experiências vividas por esses segmentos como ponto de partida para uma reflexão crítica da realidade, que se dá através do diálogo (BATISTA, 2013, p. 02).

Nos tempos de luta e conquista de terra, os movimentos reivindicam o acesso à educação e à escola, que deverá oferecer atividades complementares, assegurando condições de aprendizagem aos estudantes que estão em acampamentos e em assentamentos. Nesses momentos, reivindicam formação inicial e continuada de professores que venha proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante como parte do cumprimento do direito à educação.

Como ressalta Costa (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), em seu artigo 28º, ao referir-se à escola rural, promulga que os “[...] sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996). Já as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB/, 2002), indica que a identidade da escola é definida: pela sua vinculação aos problemas próprios à sua realidade, pelas temporalidades, pelos saberes, pela memória coletiva, pela ciência, a tecnologia e pelos movimentos sociais.

**Desse modo**, a educação do campo, quando vinculada à realidade dos sujeitos, torna-se compatível aos princípios norteadores do Setor de Educação do MST. A escola tem o papel fundamental de conscientizar o educando de sua importância enquanto cidadão contribuinte para seu meio. É a forma como a estrutura educacional da instituição age que vai trazer bons resultados. Segundo Brandão

(2006), a educação, no contexto da escola, torna-se um processo participativo de transformação social e de caráter político. O resultado desse tipo de educação é observado quando o sujeito pode situar-se bem no contexto em que vive. A educação popular pode ser aplicada em qualquer contexto, porém, as aplicações mais comuns ocorrem em assentamentos rurais fundamentados na educação do campo.

### **O ensino de história local no contexto da Pedagogia do Movimento Sem Terra**

O Ensino de História passou por transformações, em meados do século XX, na qual superou sua concepção tradicional de estudo. Nesse cenário, a história local tem sido uma alternativa ao ensino tradicional da disciplina citada, contrapondo ao antigo paradigma dominante no campo historiográfico.

O MST construiu a sua própria pedagogia e seus princípios estão fundamentados em matrizes pedagógicas, que colaboram com o processo de ensino e aprendizagem. A terra significa espaço de vida, de produção, identidade e de cultura em que ela tem múltiplos significados. Por isso, torna-se importante retomar essa discussão, no âmbito das experiências dos movimentos sociais populares do campo, a fim de mostrar seu protagonismo no terreno da Educação do Campo e da construção de espaços de valorização da história e memória dos assentados e acampados. Batista (2007) nos alerta o seguinte:

Olhemos para história de formação deste novo sujeito social chamado Sem Terra, buscando enxergar nela uma pedagogia, ou seja, um modo de produzir gente, seres humanos que assumem coletivamente a condição de sujeitos de seu próprio destino social e humano (BATISTA, 2007, p.19).

Construiu-se, assim, uma concepção de educação pautada na formação baseada na realidade da luta pela terra, no trabalho e na produção a partir dos princípios da cooperação e do trabalho coletivo e socialmente útil. É possível encontrar no Dossiê MST Escola (MST, 2005) os principais documentos produzidos pelo MST, entre 1990 a 2001, sobre a sua proposta de educação.

Construíram um planejamento curricular em todos os âmbitos, através de temas geradores, conteúdos socialmente úteis e na relação trabalho, produção e estudo, ou seja, na relação teoria e prática de forma orgânica e verdadeira (D'AGOSTINE, 2009, p. 115).

A proposta de educação do MST, no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem sua prática norteadada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>5</sup>: História, Geografia, obra editada pelo MEC. Esse documento busca superar a concepção tradicional do “ensinar História”, pautada nos grandes feitos e em uma abordagem essencialmente política. O documento, Brasil (1997), sugere como marco inicial o entendimento por parte da/o estudante da noção de sujeito histórico, entendendo-o como:

[...] agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc (BRASIL, 1997, p.29).

---

5 “Os PCN surgiram durante o processo de reforma curricular da Educação Básica que ocorreu no país a partir, principalmente, da década de 1990, sendo bem recebidos por alguns setores da educação e, como não poderia deixar de ser, recebendo fortes críticas de outros”. (MAGALHAES, 2015, p. 51).

Para alcançar os objetivos, é sugerido o trabalho com eixos temáticos, com prioridade para sua estruturação a partir da história local. O espaço local é visto como objeto de análise, e este pode e deve ser entendido como um lugar privilegiado de estudos, não apenas na Educação Básica como nas demais fases de ensino, é entendido que a partir da localidade é possível estudar diversos e variados campos da ação humana.

A opção pela história local, nos PCNs (1997), é justificada com a argumentação de que o trabalho escolar ganharia mais significado, visto que a abordagem partiria de objetos e situações do cotidiano, da família e de amigos. Logo, sua proposta é a de que os estudantes “[...] ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheça a presença de outros tempos em seu dia-a-dia”. Como objetivos a serem alcançados, estabelecem as competências básicas a serem alcançadas pelas/os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere ao ensino de história, nesse contexto, no Boletim de Educação publicado pelo MST em 1995, “Ensino de 5º a 8º série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta”, encontra-se o objetivo principal da disciplina de História para as escolas do campo:

O objetivo principal é que os alunos se situem no tempo histórico, compreendam as transformações das sociedades e ampliem o seu horizonte de conhecimentos gerais em relação ao seu mundo próximo, mas também em relação ao país e o mundo junto com a Geografia. Esta disciplina é o espaço privilegiado de formação política-ideológica, de caráter científico e voltado à compreensão da própria realidade (MST, 2005, p. 152).

Segundo Perli (2004), em 1999, foi proposto no Caderno de Educação nº 9 a pedagogia da história, em que foi entendida como prática de ensino de história para além das atividades tradicionais memorizadas em sala de aula. O MST, então, passou a defender a pedagogia da história integrada com um conjunto de pedagogias conceituadas como “pedagogias em movimento”. Perli (2014) explica que:

A interação entre trabalho, produção e cultura delineou a concepção de ensino de história centrada na prática, pois no movimento social a mística, as festas, as manifestações, os símbolos, as criações culturais encontraram significados quando atreladas ao trabalho e a produção agrícola. Suas práticas, seus usos e significados tornaram-se elementos para os estudantes e militantes sem-terra compreenderem a história, não apenas como conhecimento passado, mas como ação presente e motivadora para alcançar resultados futuros na organização do movimento social. Os lugares de memória identificados no tempo presente deram ao ensino de história a condição de permear variados campos de saberes (PERLI, 2014, p. 08).

A pedagogia do movimento “[...] trata-se de uma pedagogia que tem como sujeito educador principal o MST, que educa os sem-terra *enraizando-os* em uma coletividade forte, e pondo-os *em movimento* na luta pela sua própria humanidade” (CALDART, 2004, p. 19). Nos Movimentos, as místicas são espaços que celebram a sua própria memória. E esta tem sido uma de suas bandeiras de lutas: educar para fortalecer a identidade “Sem Terra”, e para cultivar a memória da história de luta pela Reforma Agrária.

A função da escola é permitir que aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador (LEITE, 1999, p. 99).

Nesse sentido, verificamos a importância do ensino de história para o fortalecimento dos sujeitos, com o norte da continuidade da luta pela Reforma Agrária, é enxergado para muito além do

conteúdo programático e passa a se pensar sobre a perspectiva da memória.

É importante ressaltar que mesmo o MST possuindo papel determinante no processo de elaboração de políticas públicas, como a educação, direcionadas às populações do campo, o movimento e suas escolas têm o desafio de produzir propostas educativas específicas no que se refere ao ensino de história.

### Considerações finais

O ensino de história, na perspectiva da reconstrução de valores, constitui-se em mecanismo para fazer emergir os sonhos e as esperanças dos trabalhadores rurais, num projeto coerente com a realidade de vida desses sujeitos do campo que valorizam a escola como local de construção da cidadania plena, contrária às ações reprodutivistas e produtora das desigualdades.

Caldart (2004) propõe que olhemos para a história da formação dos sujeitos Sem Terra, buscando uma pedagogia que assuma coletivamente a condição de sujeitos de seu próprio destino, social e humano. No processo educativo do MST, seus princípios estão fundamentados em matrizes pedagógicas. Desse modo, na quinta matriz: pedagogia da história há uma intencionalidade para a sua valorização, a fim de contar e recontar o seu passado, trazendo de volta a memória coletiva dos Sem Terra e da sociedade. O princípio da busca pela memória do MST permeia o cultivo e uma intencionalidade pedagógica.

A produção dos conhecimentos que foram constituídos ao longo dos escritos nos forneceu subsídios nas bases empíricas dos autores que se coadunam com o objeto de estudo da futura pesquisa de dissertação intitulada “O ensino de história local e suas possibilidades para a construção da educação do campo na Escola Municipal Zumbi Dos Palmares”.

Consideramos que a atuação desse Movimento é muito rica na construção de um projeto de educação que garanta o direito dos povos do campo ao acesso e permanência na escola, pautando um projeto educacional dentro da proposta formativa, com base na educação do campo e no embate à opressão, solidificando, assim, uma proposta pedagógica que sirva à formação dos trabalhadores/as do campo e se contrapondo ao modelo urbanizado e opressor de educação.

### Literatura

BATISTA, M. Socorro Xavier. **Movimentos Sociais e Educação do Campo (Re) construindo Território e a Identidade Camponesa**. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes.

BATISTA, M. Socorro Xavier. **Educação escolar no campo: desafios e possibilidades nas classes multisseriadas**. Anais VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária, VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária, I Jornada de geografia das águas. João Pessoa, 2013.

BATISTA, M. Socorro Xavier. **Movimentos Sociais e Educação do Campo (Re) construindo Território e a Identidade Camponesa**. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P. e

JEZINE, Edineide. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BERGAMASCO, S. M., NORDER, L. A. C. **O que são assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996. 88p.

- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- COSTA, Luciélio Marinho da. **A construção do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a educação do campo**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2010.
- D'AGOSTINI, Adriana. **A Educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia – UFBA. Bahia, 2009.
- FERNANDES, Bernardo Mançanos. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p 498 – 501.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 1987.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época: v. 70).
- MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Caderno de Educação Nº 13, Dossiê MST Escola: Documentos e estudos de 1990 - 2001**, Iterra/Veranópolis, 2005.
- PERLI, Fernando. O Ensino de História e a Formação Política dos Sem-Terra. In: **Anais IV Congresso Internacional de História: Cultura, sociedade e poder**. Jataí-GO, 2014. Disponível em: <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(88\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(88).pdf)> Acesso em: 20 de julho de 2015.
- SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educ. Soc.* vol.29 nº.105. Campinas Sept./Dec. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400008)> Acesso em: 05 de março de 2016.

## **A gestão democrática: caminhos participativos no projeto político pedagógico da escola do campo Reginaldo Claudino de Sales, no município do Conde/PB**

Rafaela Carneiro Cláudio<sup>1</sup>

### **Resumo**

O presente artigo busca a partir dos elementos conceituais e legais sobre a gestão democrática, traça como objetivo geral, analisar os caminhos da gestão democrática no Projeto Político Pedagógico da escola do campo Reginaldo Claudino de Sales, no município do Conde/PB. E os objetivos específicos são: identificar a importância da gestão escolar para a escola; conhecer a história do assentamento e da escola e observar os aspectos participativos no PPP. As minhas motivações em desenvolver este artigo foram: Primeiro, a escolha da escola, que está situada em área de assentamento da reforma agrária, que fundamenta em seu currículo a Educação do Campo, na qual vincula à realidade dos sujeitos que vivem e estudam nesse espaço e é reforçada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a segunda motivação foi por apresentar em seu Projeto Político Pedagógico etapas de cunho participativo que busca a construção de um processo de formação humana. Como referencial teórico, utilizou-se CALDART (2004), MARQUES (2007), VEIGA (2001), entre outros. A abordagem teórico-metodológica que melhor atende aos interesses deste artigo é a pesquisa qualitativa, que é de natureza exploratória, tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Para a coleta de dados da pesquisa qualitativa foi utilizado o Projeto Político Pedagógico – PPP “Um fazer coletivo” (2015). Ao analisar o PPP da escola intitulado “Um fazer coletivo” perceber-se um esforço para que o documento expresse interesses comuns da comunidade acadêmica escolar e tem como horizonte implementar ações para melhorar o funcionamento da escola, facilitando organização pedagógica, para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, e sobretudo, a gestão democrática. A educação do/no campo prima por uma forma organizacional que envolva a participação e o fazer dos sujeitos no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Projeto Político Pedagógico. Escola do Campo.

### **Introdução**

A gestão democrática no espaço escolar, nos últimos anos, vem sendo defendida e implementada a partir das lutas dos/as educadores/as e dos movimentos sociais, por uma educação pública, de qualidade e gratuita. Em 1988, a gestão democrática caracterizou-se como princípio da educação na Constituição Federal e anos mais tarde foram reforçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, a qual proponha a efetivação, o planejamento e a execução de uma organização de trabalho que conceba um projeto social de escola pública, ou seja, que garanta a participação, transparência e a coletividade. Assim, a gestão escolar democrática tem a finalidade segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, contido no artigo 55, de se constitui como instrumento horizontal das relações, da vivência e da convivência, superando o autoritarismo e a conquista da cidadania.

A partir desses elementos conceituais e legais sobre a gestão democrática, tracei como objetivo geral: Analisar os caminhos da gestão democrática no Projeto Político Pedagógico da escola do campo Reginaldo Claudino de Sales, no município do Conde/PB. Os objetivos específicos: Identificar a importância da gestão escolar; conhecer a história do assentamento e da escola e observar os aspectos participativos no PPP. As minhas motivações em desenvolver este artigo foram: Primeiro, a escolha da escola, que está situada em área de assentamento da reforma agrária, que fundamenta em seu currículo a Educação do Campo, na qual vincula à realidade dos sujeitos que vivem e estudam nesse espaço

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba – Ex-Bolsista do Programa PET/CONEXÕES DE SABERES – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas



e é reforçada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB/, 2002), quando indica que a identidade da escola é definida pela sua vinculação aos problemas inerentes à sua realidade, às temporalidades, aos saberes, à memória coletiva, à ciência, à tecnologia e aos movimentos sociais.

A segunda motivação foi por apresentar em seu Projeto Político Pedagógico etapas de cunho participativo que busca a construção de um processo de formação humana, que é constante e que é vivenciada na comunidade escolar, que evidencia uma educação centrada no desenvolvimento no ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos, da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, bem-estar e por uma educação no campo.

Nesse sentido, a relevância desse estudo como produção científica, está na importância de uma gestão democrática escolar do campo que se materializa no Projeto Político Pedagógico, onde se expressa o envolvimento crítico e participativo da comunidade nas instâncias de planejamento, execução e avaliação.

O trabalho está organizado na seguinte seqüência: considerações introdutórias sobre o artigo; Caracterização do Assentamento Dona Antônia e da Escola do Campo na Escola Municipal Reginaldo Claudino de Sales/ Conde – PB; Discussão e Análise sobre Gestão Democrática e Projeto Político Pedagógico; e, por fim considerações sobre a temática.

### **A gestão democrática e o projeto político pedagógico no campo: uma prática pedagógica**

A materialização da educação e da Escola do Campo é um movimento necessário para a valorização do estudo, da reflexão, da sistematização, da construção do conhecimento e do reconhecimento das práticas educativas, tornando-o um direito social e político indispensável. Para SAVIANI (1987), a escola deve ser um local que sirva aos interesses populares, garantindo a todos, um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos alunos, preparando-os para a vida adulta. Portanto, a escola não é meramente um serviço público prestado a população, nem um anexo físico que compõe uma sociedade, mas um lugar em que temos acesso ao conhecimento e o direito à escolarização, em especial, para os sujeitos do campo. Nessa perspectiva se faz necessário garantir uma gestão escolar com essa visão e com esses interesses. Assim, MARQUES (2007) afirma que:

A gestão democrática no sistema educacional público abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado do proposto pelos fazedores de política. (MARQUES, 2007, p.27)

Para esta autora, a gestão democrática pode possibilitar a construção de uma escola pública de qualidade, constituindo-se assim espaço de vivência e aprendizado. É de conhecimento de todos que hoje, vem se constituindo várias instâncias de participação nas escolas públicas, em que a comunidade é chamada a participar e decidir, sendo assim, um caráter democrático. Sabe-se que modelo de educação tradicional pode parecer mais fácil, aprisiona não só o aluno como também o professor, o gestor, todos na escola impedindo o estreitamento da relação de ambos, que deve se dar na forma de troca. O gestor necessita trabalhar diariamente o seu desejo de rever suas concepções sobre gestão, buscando a melhor forma de gerenciar no dia a dia, inovando e buscando a interação das suas práticas, na geração de novos saberes.

De acordo com CASTRO (2009), esclarece que a gestão democrática deve ser entendida como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições escolares.

Assim, vê-se que, a questão da participação constitui um elemento essencial e balizador na construção efetiva da gestão democrática escolar, como forma de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que imperou na escola pública ao longo dos anos. Trata-se de resgatar o caráter público da administração escolar, para garantir a participação e a autonomia nas escolas públicas, torna-se assim uma prática pedagógica.

Trata-se cada vez mais de se dar vez e voz a comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP, do conselho escolar e de outros espaços participativos. Um dos espaços mais importante nesse processo democrático é o PPP, pois é um documento teórico e prático que pressupõe elaboração coletiva a ser realizada pelos sujeitos da escola. É a soma de fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e deseja praticar. Segundo VEIGA (2001), o PPP compreende que:

O projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas... (VEIGA, 2001, p.13).

Nesse sentido, o PPP define valores humanitários, princípios, comportamentos adequados à convivência humana. Sinaliza indicadores de uma boa formação, qualifica funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. Como também é uma ação coletiva, que tem como propósito melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Não tem a intenção de ser apenas um documento representativo para a escola, nem algo elaborado pelos “intelectuais da educação”, mas ser um projeto orientador de construção participativa da escola e da comunidade, para realizações de práticas educativas na escola.

Para o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, enfatiza CALDART (2004) “é um processo em construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do *campo*”. No qual têm três desafios: Manter viva a memória da Educação do/no Campo; Identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e Construir o Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. Assim este instrumento é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola do campo.

Para VEIGA (2001) ainda acrescentar que o PPP tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.

Além disso, a gestão escolar possibilita desenvolver um trabalho no intuito de buscar parcerias, articular a comunidade escolar na representatividade dos espaços participativos, nas ações que envolvem as práticas educativas no cotidiano escolar, trazendo a comunidade exterior para o interior da escola, ou seja, abrir as portas do espaço educacional para que toda a comunidade possa usufruir e participar das decisões decorrentes, em especial, em espaço educativo do campo.

## **Caminhos da gestão democrática no projeto político pedagógico da escola do campo reginaldo claudino de sales, no município do conde/pb.**

### **Caracterização assentamento “Dona Antônia”**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Reginaldo Claudino de Sales, localiza-se no litoral sul do estado da Paraíba, no município do Conde - PB, no assentamento “Dona Antônia”. Este assentamento foi organizado pelo movimento pastoral - Comissão da Pastoral da Terra – CPT, possui cento e dez (114) famílias.

A luta pela terra nessa região iniciou-se pela liderança de uma mulher, neta de escravos chamada

dona Antônia. Esta luta, posteriormente se intensificou com a organização dos acampados, pela conquista do território, por meio de anos de acampamentos, de conflitos, despejos e de reivindicações. Foi em 1996 que o movimento conseguiu o direito ao acesso e permanência na terra. A ser construída a escola, recebeu o nome de Reginaldo Claudino de Sales, em homenagem ao agente pastoral que apoiou e lutou pelo fortalecimento dessa história.

A forma de produção do assentamento está dividida no cultivo apenas de uma agricultura subsistente, plantação de raízes, fruteiras e horticultura. Atualmente parte da terra está improdutivo, sem capacidade de produzir alimentos e também os assentados complementam sua renda com trabalhos temporários, sendo trabalhadores assalariados.

No assentamento existem expressões culturais e danças regionais como a capoeira, a ciranda, o forró e quadrilha junina. É também oferecido por uma ong (freiras coreanas) um esforço escolar para a comunidade, no qual tem contribuído no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola.

Há também uma boa interação com a escola, onde ambos trabalham em conjunto para resolverem questões pertinentes do dia a dia entre escola e a comunidade. Por fim, as dificuldades enfrentadas pelo assentamento é a falta de um posto de saúde e transporte público.

### Caracterização da escola do campo - Reginaldo Claudino de Sales



Foto 1 – Frente da Escola / Foto 2 – Painel Assentamento Dona Antônia

Fonte: Cláudio, 2016 Fonte: Cláudio, 2016

A escola foi fundada no dia 24 de março de 2000, atualmente tem 250 alunos/as matriculados desde o pré-escolar ao ensino fundamental do 1º ano ao 5ºano, e à noite até as turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA. O número de professores são onze e de funcionários são nove. Em 2012, a escola passou por uma reforma, e, em março deste ano a escola foi reinaugurada.

A estrutura física da escola –disponibiliza sete salas de aulas, biblioteca, sala de informática, cozinha, instalações sanitárias, móveis e carteiras.A sala de informática foi uma conquista do assentamento, no qual está disponível tanto para a escola quanto para a comunidade.

A área de recreação fica no pátio da escola e, não tem uma estrutura de quadra poliesportiva.A escolar possui um conselho escolar participativo – com representação da direção, professores, servidores, estudantes e a dos pais, e, através de reuniões com proposições conseguem fazer um planejamento dos recursos financeiros, por exemplo, a manutenção dos equipamentos comprados e discutem as questões pedagógicas para melhor aprendizado dos/as alunos/as.

No aspecto pedagógico há necessidade de inserir equipamentos tecnológicos como: Datashow e ampliar o número de computadores, laboratório de ciências entre outros recursos, considerados como

ferramentas importantes para estimular o ensino-aprendizagem, subsídios estes que proporcionam acesso e construção de conhecimento.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é atualizado anualmente e busca uma prática pedagógica voltada para a realidade dos assentados, trazendo elementos de identidade e da cultura (preservando a história de luta do assentamento) na perspectiva de cultivar as expressões culturais através da religião, da dança, e da música.

A escola desenvolve alguns projetos como: o “*Se liga*” – que atende alunos com defasagem entre idade e série, alfabetizando-os. E o projeto “*Livro em Roda*”- que realiza leitura nas escolas, todas as quartas-feiras. No segundo semestre a escola pretende se organizar para receber o “*Programa Mais Educação*” - oferecendo oficinas de: *Cultura, Artes e Educação* (Capoeira); *Canto Coral* (canta e toca instrumentos musicais – violão); *Agroecologia* (canteiros sustentáveis – horta); e *Acompanhamento Pedagógico* (campo do conhecimento).

### Percurso metodológico

A abordagem teórico-metodológica que melhor atende aos interesses desta pesquisa se fundamenta nos pressupostos teóricos metodológicos da Pesquisa Qualitativa. Para GERHARDT & SILVEIRA (2009) a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, ou seja, nos ajuda a ter uma visão mais clara e interpretativa da realidade.

A pesquisa qualitativa é de natureza exploratória, tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Para a coleta de dados da pesquisa qualitativa foi utilizado o Projeto Político Pedagógico – PPP “Um fazer coletivo” (2015).

Além disso, utilizei como instrumento de pesquisa: documento oficial do Ministério da Educação, como também recurso bibliográfico que teve a intenção de fazer um levantamento de referências já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites sobre a temática da Educação do Campo, do Projeto Político Pedagógico e da Gestão Escolar.

### Análise: caminhos da gestão democrática no projeto político pedagógico da escola do campo Reginaldo Claudino de Sales, no município do Conde/PB

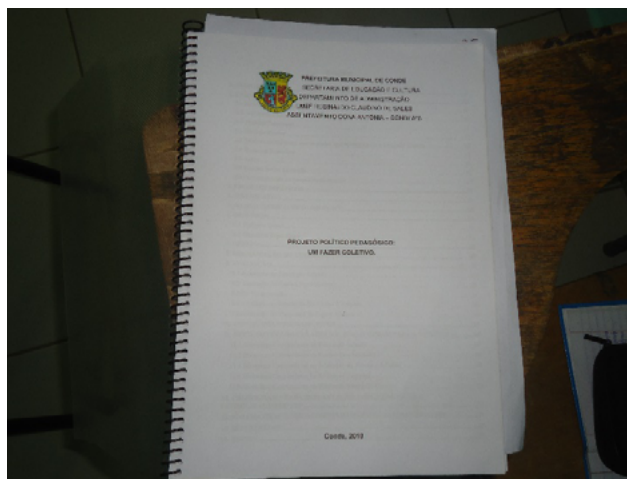


Foto 2: PPP “Um fazer coletivo”  
Fonte: Cláudio, 2016

O estudo realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Reginaldo Claudino de Sales, localiza-se no litoral sul do estado da Paraíba, no município do Conde - PB, no assentamento “Dona Antônia” focalizou no seguinte aspecto: analisar os caminhos da gestão democrática no contexto do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo.

No primeiro momento, ao pegar e observar o PPP, o documento compõe o modelo básico de um plano global de médio prazo, que são: *Referencial; Diagnóstico e a Programação*, segundo GEMRASC & GANDIN (2003). Na medida em que vai sendo construído o PPP, vai conduzindo a instituição e os professores a definir o rumo que querem tomar e as ações concretas que serão contempladas a fim de alcançar as ideias de transformação que foram traçadas. Para construção e elaboração do PPP da escola do assentamento “Dona Antônia” foram necessário sete (7) encontros, envolvendo gestores, professores, funcionários, especialistas da secretaria municipal de Educação, alunos, pais e mães.

Ao analisar o PPP da escola intitulado “Um fazer coletivo” perceber-se um esforço para que o documento expresse interesses comuns da comunidade acadêmica escolar. O Projeto Político Pedagógico – “Um fazer coletivo” da escola do campo Reginaldo Claudino de Sales, tem como horizonte implementar ações para melhorar o funcionamento da escola, facilitando organização pedagógica, para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, e sobretudo a gestão democrática. O PPP tem como princípios:

O PPP – é um documento de identidade da escola, tem como partida a autonomia e a participação democrática. ... Nossa escola tem uma base sólida alicerçada na zona rural, a educação que almejamos está focada na Educação do Campo, que favoreça a inclusão social e o desenvolvimento sustentável... a situação da escola do campo ainda é bastante carente e precisa desenvolver uma proposta de educação que respeite a sua especificidade, promova desenvolvimento e valorização cultura no seu fazer cotidiano. (PPP – Um fazer coletivo, p.03; 05. 2015).

Nesse sentido, o PPP contempla os elementos e princípios da e da Educação do Campo, construindo uma identidade própria da escola, introduzindo os sujeitos da comunidade nessa proposta pedagógica, defendendo valores que potencializam a emancipação desses sujeitos. Demarcam no PPP a origem rural onde a escola foi fundada, ficando evidente essa necessidade de priorizar uma Educação no Campo como direito dos assentados e das assentadas estudarem onde vivem, com isso, fortalecer suas raízes, sua cultura e saberes.

No que diz respeito a gestão democrática é vista como uma forma de administrar, cabendo ao dirigente assumir e cumprir funções que lhe são cabíveis. Gerir de forma a garantir o específico da sua escola com sua função social e pedagógica. Ao assumir este papel, o diretor deve buscar em sua prática a articulação dos diferentes segmentos (alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários e comunidade) permeados pelo projeto político pedagógico da escola, tendo a finalidade de obter melhores resultados nas tomadas de decisões. Assim a democracia é vista no PPP como:

A democracia se expressa na organização, na gestão da escola, no currículo e está articulada a um projeto de escola, de educação e de sociedade fundamentada por uma dimensão epistemológica, política, ética e estética. (PPP – Um fazer coletivo, p.12, 2015).

Dessa forma a participação de toda a comunidade na escola não é concessão, mas uma prática que expressa princípios, que influenciam na qualidade da educação e está vinculada a um projeto coletivo por uma sociedade não excludente, essa concepção comunga com os princípios da Educação do Campo. A perspectiva de gestão escolar na Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, além disso, tenham melhores condições de vida, assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino.

Sobre a inclusão do tema desenvolvimento sustentável no PPP direciona as atividades curriculares e pedagógicas. Partindo para um projeto de desenvolvimento que atenda às necessidades da comunidade, que preserve os recursos naturais e que promova uma agricultura para o sustento de todos. Que também tenha a finalidade, de uma discussão crítica sobre o atual modelo econômico, social, e ambiental, questionando e transformando o modo de produção fundiário.

Em mais um aspecto, em que constitui como objetivo geral e específico do PPP da escola Reginaldo Claudino de Sales? Qual prioridade?

Contribuir na formação e socialização do cidadão crítico e pensante, capaz de analisar e refletir sobre a realidade concreta. E os objetivos específicos vejam os mais relevantes: Contemplar no currículo da escola os Temas Transversais<sup>2</sup>: ética; pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo; educação para o trânsito, ainda dentro dessa perspectiva transversal discutir as relações de gênero, afim de combater relações autoritárias. E, dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. (PPP – Um fazer coletivo, p.20, 2015)

Na formulação do PPP, na teoria, o objetivo geral e principalmente os objetivos específicos dão propostas de temas para atividades práticas que promova um ensino e aprendizagem com base na realidade local, que desperte o senso crítico e a formação da cidadania, articulando com a perspectiva da Educação do Campo. Entretanto, na prática, os projetos didáticos, só contemplam o debate dentro da escola sobre o meio ambiente, uma vez no ano, perdendo a proposta de temas transversais para o conjunto da escola, ficando apenas na aula de aula.

Para essa possível efetivação do projeto político pedagógico - com referências na Educação do Campo é preciso pensar “metodologias” que sai da rotina da educação tradicional (baseada no roteiro dos livros, apenas a intervenção do professor, pouco participação do aluno).

Para pensar nessas possíveis “metodologias”, uma metodologia específica que já faz parte do cotidiano dos movimentos sociais do campo e da cidade é a Educação Popular<sup>3</sup> que tem como método os temas geradores<sup>4</sup>. Os temas geradores se inspiram nas palavras geradoras utilizadas na pedagogia de Paulo Freire temas geradoras são assuntos, questões e problemas tirados da realidade das crianças e da comunidade. Partindo desse contexto vão construindo o conhecimento, o desafio desse método é como os temas geradores vão dialogar com as disciplinas, principalmente com os conteúdos mais

---

2 **Temas Transversais** Segundo o Ministério da Educação (MEC), “são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes”. Os temas transversais, nesse sentido, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Com base nessa ideia, o MEC definiu alguns temas que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde e Meio Ambiente, por serem autônomos, podem incluir outros temas que julgarem de relevância social para sua comunidade. Eles fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido em 1999, os quais não constituem uma imposição de conteúdo a serem ministrados nas escolas. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=60> . Acessado em 16/05/2016.

3 Segundo FREIRE (1989) A Educação Popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo.

4 O processo proposto por Paulo Freire (1989) inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Através de conversas informais, o educador observa os vocábulos mais usados pelos alunos e a comunidade, e assim seleciona as palavras que servirão de base para as lições. Depois de composto o universo das palavras geradoras, elas são apresentadas em cartazes com imagens. Então, nos círculos de cultura inicia-se uma discussão para significá-las na realidade daquela turma.

complexo; por exemplo: trabalhar o tema gerador meio ambiente com a matemática nas séries do 6º ao 9º ano, já nas series iniciais há uma interação entre o tema gerador e os conteúdos, cabe ao Projeto Político Pedagógico, aos planejamentos da escola e dos professores, vontade, estudo e paciência para criarem formas criativas e orientadoras para as possibilidades de construção do conhecimento dentro dos princípios da Educação do Campo. Entretanto, percebe-se que estamos longe dessa perspectiva.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola com recorte na Educação do Campo é uma construção recente, ainda é cedo ter conclusões sobre a influência do PPP na política educativa da escola, e no ensino – aprendizagem nos educandos, perceber quais os impactos e as mudanças dentro da escola. Sentimos que é preciso avançar na concepção e na prática da Educação do Campo da escola, sobretudo, priorizando as formações dos professores, de forma continuada e politizada, um passo está sendo dado, neste decorrente ano, foram contratados professores (as) da própria comunidade, os recém-formados no curso de Pedagogia – Educação do Campo – pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em parceria com a Universidade Federal da Paraíba - UFPB, para dar aula nas séries iniciais e na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Dessa forma, teremos mais elementos consistentes para a formação do PPP na perspectiva de uma prática e de uma referência teórica da Educação do Campo. Fica a indagação a serem discutidas. Qual a contribuição desses professores formados na licenciatura de Pedagogia da Educação Campo para a escola? Com isso, podemos visualizar uma longa caminhada na consolidação de um Projeto Político Pedagógico do e no Campo.

No que tange a sistematização do acompanhamento e a avaliação do PPP da escola Reginaldo Claudino Sales, a avaliação acontece permanentemente por todos os sujeitos envolvidos no processo educativos, através de relatórios das ações previstas associadas a questionários e entrevistas com toda a comunidade escolar. Segundo PPP “Um fazer coletivo” (2015) os dados coletados através desses instrumentos serão socializados em encontros destinados a esse fim realizados anualmente sob a coordenação dos/as especialistas e da direção da escola. Assim, a escola fará um processo que prioriza a reflexão sobre a prática, fazendo jus ao tripé: ação – reflexão – ação.

Nesse sentido, percebe-se na análise documental, o quanto que Projeto Político Pedagógico “Um fazer Coletivo” tem vários caminhos para executar uma gestão escolar, com um olhar para a realidade local, respeitando as especificidade da população do campo, na qual tem uma abertura para a reflexão e para o diálogo.

## **Considerações Finais**

O referente trabalho permitiu conhecermos aspectos da realidade do assentamento “Dona Antônia” e da escola do campo Reginaldo Claudino de Sales e teve o intuito de trazer a discussão sobre caminhos da gestão democrática no contexto do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo. Vimos que o PPP escolado campo tem como horizonte implementar ações para qualificar o funcionamento da escola, facilitando organização pedagógica, para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, para isso acontecer, é necessário de uma gestão escolar democrática comprometida com esse projeto educativo. A educação do/no campo prima por uma forma organizacional que envolva a participação e o fazer dos sujeitos no espaço escolar.

Sabe-se que a educação enquanto direito educacional para a população que vivem no campo ainda tem muito que a avançar, no âmbito que compete, ao financiamento, a infraestrutura, a formação inicial e continuada dos professores, ao projeto político pedagógico, em que muitas escolas nunca elaboraram um PPP ou está sempre desatualizado, não há uma composição de gestão democrática; e, quando há estas formas organizacionais na escola, em algumas situações, o diretor acaba centralizan-

do informações e não socializando para a comunidade escolar. Tornar-se assim, um grande desafio de construir, investir e formar gestões em espaços educativos (escolas) do campo e também da cidade onde a democracia prevaleça como princípio, ou seja, de decisões, de participação (conselho escolar e grêmios estudantil), de abertura para comunidade, de planejamento e avaliação.

Considero que essa pesquisa documental sobre gestão democrática e o PPP “Um fazer Coletivo” foi apenas uma introdução, um recorte da investigação, onde há muito que explorar, na qual requer um estudo futuro de aprofundar a relação da prática educativa com perspectivas democráticas de como acontece dentro e fora dos muros da escola, eis uma grande questão.

## Literatura

ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.) Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (CF), promulgada em 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB) nº. 9394/96 de 20.12.96 – l. Brasília (DF): nº 248 de 23.12.96. 1996.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Educ-Campo01.pdf>. Acessado em 10/05/2016.

FRANÇA, M., BEZERRA, M. C. (orgs.). Política educacional: gestão e qualidade do ensino. In: CASTRO, A. M. D. de A. **A qualidade da educação básica e a gestão da escola**. Brasília: Líber Livro, 2009.

GANDIN, Danilo. GEMERASCA, Maristela P. **Planejamento Participativo na Escola. O que é e como se faz**. 2 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MARQUES, L. R. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

**O que é Temas Transversais?** Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=60>. Acessado em 02/05/2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Projeto Político Pedagógico: **Um fazer coletivo**. Escola de Ensino Fundamental Reginaldo Claudino de Sales. Conde – PB. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

VEIGA, Ilma Passos A. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA – uma construção possível**. 24<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.



## PET/Conexões de Saberes: a experiência da comunidade São Rafael

Daylson Soares de Lima<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho é fruto da vivência no âmbito da pesquisa e extensão, a partir do Programa de Educação Tutorial PET/Conexões de Saberes, realizada na Comunidade São Rafael, João Pessoa. Programa de Educação Tutorial (PET/Conexões de Saberes) da Universidade Federal da Paraíba iniciou em 2010 com a pesquisa “Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas”. Ao se inserirmos no programa, participando das atividades de planejamento, conhecendo as comunidades e as organizações que pretendíamos trabalhar no projeto, priorizamos os nossos trabalhos na Comunidade São Rafael, João Pessoa, que foi o *locus* de nossa atuação. Vale ressaltar, que além desta pesquisa, o nosso grupo é composto de outros estudantes-pesquisadores que executam suas atividades em outras comunidades urbana e rural. O nosso objetivo neste artigo é apresentar as experiências vivenciadas na Comunidade São Rafael, a partir da nossa inserção na Escola Estadual de Ensino Fundamental São Rafael.

**Palavras-Chave:** Comunidade São Rafael. Extensão. Juventude

### A Comunidade São Rafael

Compreendemos que para apreender a dinâmica da Escola Estadual de Ensino Fundamental São Rafael é necessário refletir sobre a configuração e caracterização da comunidade. Portanto, o nosso objetivo nessa seção é descrever o histórico da Comunidade São Rafael.

Segundo Morreira e Silva (2003), a Comunidade São Rafael surgiu durante a década de 50, a partir de pequenas ocupações às margens do Rio Jaguaribe, entre os bairros da Torre e Castelo Branco, em João Pessoa, nas proximidades da BR 230, Averina Pedro II e Universidade Federal da Paraíba.

A origem do nome da comunidade está relacionada à Granja São Rafael, nome da antiga propriedade onde foram realizadas as ocupações que deram origem à comunidade. As famílias que construíram as primeiras ocupações eram procedentes, em sua maioria, do interior do Estado. A miséria no campo arrastou esses trabalhadores e trabalhadoras para a cidade, movidos pela esperança de dias melhores na capital do Estado.

As primeiras moradias eram de plástico, madeira e barro. Após a ocupação e resistência dos primeiros moradores em permanecerem nas terras, a granja foi repassada para o Estado da Paraíba em decorrência de pagamento de dívidas em atrasos. Com isso, o processo de ocupação só fez crescer.

Contudo, esse processo não foi acompanhado pelo Poder Público através do planejamento do território. Os registros dos lotes e a distribuição do título de posse dos terrenos até hoje é um problema.

Segundo Melo (2011),

Os dados mais recentes nos indicam que o local conta com 562 moradias, sendo que poucas delas comportam uma só família — a grande maioria das habitações é repartida entre duas e três famílias, cujo número total ultrapassa a casa das mil...

Ou seja, nesses últimos anos a Comunidade cresceu muito, os filhos dos primeiros ocupantes desse território construíram suas famílias, em sua grande maioria, dentro da casa dos pais.

Hoje, caminhando nas ruas da São Rafael, podemos perceber, a partir dos dados apresentados

---

<sup>1</sup> Graduado em Ciências Sociais – Egresso do Programa PET/Conexões de Saberes – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas

por Melo (2011), que faz necessário atualizar os dados da quantidade de moradores, visto que a comunidade a cada ano se transforma.

As lideranças comunitárias que tivemos contato durante o processo de inserção e construção de atividades dentro da Comunidade foram forjadas dentro das Organizações Não Governamentais (ONG's), que prestam serviços na comunidade. Entre elas podemos destacar: a EBE (Entidade Beneficente Evangélica – Igreja do Nazareno), Associação dos Moradores, Rádio Voz Popular e Cooperativa de Produção de Pães, que fazem trabalhos sociais junto com os moradores.

### **Resgatar e Reavivar o Processo Histórico da Comunidade**

As desigualdades sociais são fruto das contradições existentes do sistema de produção em que vivemos, que colocam muitas famílias em situação de miséria. A organização comunitária através de entidades de luta por direitos dos moradores surge para melhorar as condições de vida desses moradores. Os obstáculos apresentados para as entidades de luta por direitos são vários, que passam pela possibilidade de conquista real de direitos até a dimensão subjetiva dos moradores.

Nesse sentido, as conquistas fruto da organização da comunidade acabam sendo esquecidas durante o tempo pelos moradores e moradoras, sendo lembrada quando há momentos em que reavivam a memória histórica, por isso, acreditamos que o espaço de organização dos moradores possibilita a criação de momentos de resgatar os processos de conquistas populares. Pois a memória coletiva acaba sendo esquecida por vários fatores, ou seja, a história oficial é construída a todo o momento através dos meios de comunicação, instituições públicas, igrejas e escolas, sempre negando o protagonismo dos de baixo.

Desse modo, faz necessária a construção de ambiente que resgate os processos populares. A organização popular é uma ferramenta importante no resgate dos processos que foram protagonizados pela comunidade.

Santos (2009), morador e pesquisador da comunidade ressalta isso em seu trabalho.

A história do rádio gerou e gera mudança de comportamento e de realidades que é fundamental para se chegar a uma sociedade mais justa e igualitária, talvez tenha sido isto que me levou a falar deste assunto, pois, sem visão de mundo e sem essa mudança de comportamento, talvez tivesse entrado para as estatísticas como mais uma criança, adolescente, jovem ou adulto, vítima da violência do dia a dia das comunidades carentes...

Como já foi citado, dentro da comunidade há uma Rádio Comunitária Voz Popular que funciona através de uma difusora de som instalada em um varão de ferro com o estúdio localizado na Associação de Moradores. A programação é planejada e realizada pelas organizações da comunidade que tem interesse em participar. A vida da Rádio depende da participação da comunidade através das organizações. Assim, é necessário o protagonismo dos moradores na construção da Rádio Comunitária, criando uma cultura de participação e protagonismo social. Esses valores além de ser essenciais para a longevidade dessa ferramenta de comunicação e trabalho social, são também necessários para a construção de uma nova sociedade, como Santos (2009) afirma.



Moradores colocando a antena da Rádio Comunitária

### A Escola São Rafael

Na comunidade existe também a Escola Estadual de Ensino Fundamental São Rafael, único espaço de ensino da rede pública, que oferece as séries do fundamental I, nos turnos manhã, tarde e noite, sendo o último turno as turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA.



Cercada por um muro de 1 metro e 80 centímetros, de cor branca com o nome da escola em le-

tras pretas. Só existe um acesso de entrada e saída da escola, que é um portão de cor verde de 2 metros de largura e 1 metro e 60 centímetros de altura. O pátio de recreação dos estudantes é o espaço entre o muro que cerca a escola e o prédio principal, coberto por telhas. No prédio principal existe três salas de aulas, a cozinha e a secretaria. Ao lado desse prédio, encontra-se uma pequena estrutura com uma sala de aula e os banheiros.

Não existe uma sala exclusiva para a direção, tampouco para as oficinas do Programa Mais Educação, que são oferecidas na EBE. Contudo, quando as oficinas não precisam, necessariamente, de sala, são realizadas no pátio. A escola padece de estrutura capaz de suportar as atividades mínimas ofertadas.

As turmas são divididas da seguinte forma: três turmas pela manhã, três à tarde e uma a noite. No turno da manhã temos o terceiro, quarto e quinto ano; a tarde são dois primeiros e um segundo ano. O número de alunos é bem pequeno. Pela manhã existem 25 crianças frequentando e a tarde 30 crianças. Esses números geram uma situação de constantes ameaças pelo fechamento da escola. Não frequentamos as turmas da noite, mas tudo indica que o número ainda seja menor pelas dificuldades concretas encontradas no cotidiano dos estudantes de EJA.

Na escola trabalham dez funcionários entre o turno de manhã e tarde: seis professores, uma coordenadora pedagógica, uma diretora, uma cozinheira e porteiro.

Acompanhamos a turma do 5º ano por mais de cinco encontros semanais, realizando conversas e oficinas que fazem parte das atividades do PET/Conexões de Saberes. Todas as atividades tinham como propósito resgatar a história da comunidade através das crianças.

A turma era composta por seis estudantes, sendo duas meninas e quatro meninos.

Entre as conversas que tivemos em sala de aula com os estudantes foi comentado à questão da violência, família e trabalho.

## **Inserção na escola**

Nosso primeiro contato foi com a direção e com a professora do 4º ano. Nesse encontro apresentamos o nosso projeto de pesquisa que tinha como objetivo investigar o processo histórico da comunidade. Fomos bem recebidos e acolhidos por todos.

A nossa atividade inicial foi a produção de fanzine com duas turmas, que teve como foco fazer com que as crianças expusessem os conhecimentos sobre o espaço que moravam. Porém, ao colocar duas turmas de níveis diferentes, tornou-se inviável o desempenho das atividades com o fanzine e a redação. Por isso, concentramos as nossas atividades na turma do 5º ano.

Todas as atividades foram realizadas no ambiente escolar com a contribuição dos envolvidos na pesquisa, bem como a colaboração da professora responsável pela turma que foi de grande importância para a realização das atividades. As visitas e atividades na escola eram realizadas semanalmente no período de 8 meses no decorrer do ano de 2012.

O momento que tivemos com as crianças foram muito importantes para compreender a comunidade e o olhar das crianças sobre as questões sociais. Foram colocadas várias problemáticas, mas o que observamos é que todas as dificuldades são superadas através da esperança e construção cotidiana de um espaço rico em novas formas de sociabilidade.

## **Considerações Finais**

Conseguimos construir junto com as crianças estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Rafael um espaço de reflexão da realidade social existente através de rodas de diálogos e

oficinas no espaço da escola.

Através das atividades de pesquisa percebemos que as crianças moradoras da comunidade São Rafael, que estudam na escola, enxergam as mudanças que estão ocorrendo na comunidade, como as melhorias do acesso às ruas, aos serviços públicos de saúde e lazer como positivas. Contudo, elas também propõem novas formas de enxergar a comunidade, assim como novas políticas públicas para a comunidade.

Sabemos que as comunidades populares brasileiras são carentes de vários serviços sociais que foram negando durante séculos de existência, todavia, as mudanças que estão acontecendo nas comunidades modificam a história e a vida geracional.

O PET/Conexões possibilitou o desenvolvimento de um olhar mais apurado, ou melhor, de um olhar que leve em consideração os sujeitos sociais que constroem as comunidades, isso qualifica o sujeito pesquisador enquanto humano e possibilita pesquisas mais comprometidas com os de baixo.

## Literatura

GOMES, Meyrilane da Silva. Rádio Comunitária: a reação da comunidade São Rafael com sua rádio comunitária. **Revista Eletrônica Temática**, 2008.

MELO, Antônio Paulo Cabral. Mapeando áreas, descobrindo terrenos: uma ação topográfica. **Anais IX ENEX – UFPB**. <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/extensao/documentos/anais/7.TECNOLOGIA/7CTDTC-CPEX01.pdf>. Acessado em 25 de março de 2013.

MOREIRA, Eliana Monteiro & SILVA, Nívia Cristiane Pereira. Políticas Sociais e a Questão da Participação. **XI Congresso Brasileiro de Sociologia: “Sociologia e Conhecimento: além da fronteiras”**, 1 a 5 de setembro de 2003 UNICAMP/Campinas/São Paulo.

SANTOS, Rosângela de Souza. Rádio comunitária: um canal de expressão e participação do povo. Dissertação Apresentação ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPB. João Pessoa: UFPB, 2009

**“TÔ AQUI, TÁ VENDENDO NÃO?!” -  
periferia, e organização: a experiência de um grupo de adolescentes em rabiscar a  
própria história: um olhar socio-cultural sobre a infância.**

Alexandre Magno Tavares da Silva<sup>1</sup>

Maria do Socorro da Silva<sup>2</sup>

Verônica Alves da Silva<sup>2</sup>

**Resumo**

Em 1978, Frei Betto em seu poema *O Pivete* nos desvela o modo como a sociedade concebia aqueles e aquelas que perambulavam pelas ruas<sup>3</sup>. Não convia saber seu nome, de onde vinha, para onde ia; apenas eram tomados enquanto uma ameaça à sociedade ordeira e pacífica. Saber seu nome, saber sua história é condição fundamental para iniciar uma caminhada de libertação. Ao sentir Jesus Cristo na figura dos excluídos e excluídas é um convite à reconstruirmos nossas imagens e posturas diante do cotidiano social. Enquanto as meninas estavam se prostituindo nas quatro paredes dos bordéis, e prostíbulos a sociedade não se dava conta de suas histórias, não podia conceber o que se passava em suas mentes e corpos, entretanto, quando elas desceram os morros, saíram da periferia e iniciaram a ocupação das ruas, praças, etc. a sociedade sentiu-se incomodada. Penso que este deve ser um sinal também de que algo precisa ser modificado, reconstruído. Precisamos aprender a ler os sinais que muitas vezes os meninos e meninas nos lançam no dia-a-dia em seus gestos, palavras, manifestações diversas e encontrar nesses sinais a esperança, tão acentuada por Paulo Freire. *“Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz. Nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós”*<sup>4</sup>.

**Introdução**

*“Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção,  
um gesto, um poema, um livro  
se acham sempre envolvidos em densas tramas,  
tocados por múltiplas razões de ser (...) por isso  
é que para mim  
me interessou sempre muito mais  
a compreensão do processo  
em que e como as coisas de dão  
do que o produto em si”*<sup>5</sup>

1 Doutor em Ciências da Educação pela Johann Wolfgang Goethe Universität em Frankfurt, docente da Universidade Federal da Paraíba – Tutor do Programa PET/CONEXÕES DE SABERS – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas.

2 Educadora Social e Coordenadora do Centro de Educação Popular Comunidade Viva – COMVIVA/Caruaru-PE

3 „Pegaram o menino perdido na rua, chamaram a polícia sentaram-lhe a pua (...) que nome é o dele? Chamaram o menino „Jesus“ – disse ele. Conf. BETTO. Frei. Natal a ameaça de um menino pobre. Petrópolis: Vozes. 1978 p.19.

4 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 4a. Edição. São Paulo: Papyrus. 1997

5 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 4a. Edição. São Paulo: Papyrus. 1997

Diariamente vivenciamos situações de embate que nos deixam perplexos. Corpos e mentes marcadas são como profetas que gritam, clamam e reclamam justiça diante de uma sociedade ordeira, pacífica e omissa. Para esses meninos e meninas resta apenas dizer Tô aqui, tá vendendo não! Um *tô aqui!*, enquanto expressão da necessidade de fazer a sociedade perceber sua existência, não de uma forma rotulada como costumam ser representados. Um *tá vendendo não!*, no sentido de chamar a atenção para um Olhar penetrante, que possibilitaria um entender do que está por dentro e por traz da experiência de vida desses meninos e meninas.

Tanto no cotidiano brasileiro como em outros países latino-americanos meninos e meninas que vivem em situação de risco pessoal e social, costumam receber diversos nomes, entre eles podemos citar: menores de rua, cheira-cola, pivetes, riesgo, gurises, trombadinhas, guambras, gamines, chiquillos, bichos, etc. São alvos de atenção, repressão, violência, esperança.

Mesmo estando presentes no cotidiano das praças, becos, ruas, avenidas, comunidades, etc. a sociedade ainda não consegue despertar para tentar perceber o que está por dentro e por traz de suas vidas, sobretudo naquilo que podemos identificar enquanto sinais de protagonismo<sup>6</sup>, autonomia e liberdade. Estes meninos e meninas querem ser conhecidos e conhecidas também como produtores de conhecimentos, como sujeitos que, com suas várias linguagens, habilidades, manifestações e expressões criativas, vão registrando a *periferia*, seu processo *organizativo*.

Este nosso artigo quer partilhar com você alguns dos desafios e perspectivas em um processo de construção desses registros de vida. Especificamente vamos tratar da experiência de um grupo de meninos e meninas que participam de um projeto comunitário em Caruaru/Pernambuco, cujo cotidiano vem sendo marcado pelo ensaio de rabiscos que procuram expressar o entendimento sobre o mundo, suas vidas e sua inserção dentro do cotidiano social. Na primeira parte vamos falar sobre o contexto educativo do rabisco enquanto reconstrução da história socio-cultural da infância, na segunda e última parte vamos expor alguns retalhos da experiência concreta dos rabiscos no olhar sobre a Periferia e o ensaio de Organização, dos meninos e meninas que participam da Comissão dos Educandos e Educandas do COMVIVA.

## O contexto educativo do rabisco: reconstruindo a história socio-cultural da infância

O palco desta experiência é o Centro de Educação Popular Comunidade Viva – COMVIVA<sup>7</sup>, localizado na cidade de Caruaru no agreste pernambucano. Sobre a base educativa desse projeto, posso destacar a caminhada nos primeiros anos, no qual através dos encontros entre educadoras sociais e meninos e meninas de rua, começou a ser tecida uma nova proposta de olhar, sentir e interpretar a vida de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, dando assim condições para a estruturação de uma pedagogia social de rua<sup>8</sup>.

6 A palavra protagonismo vem da junção de duas palavras gregas: protos, que significa o principal, o primeiro, e agonistes, que significa lutador, competidor, contendor. “Quanto falamos em protagonismo juvenil, estamos falando, objetivamente, da ocupação pelos jovens de um papel central nos esforços por mudança social”. Conf. COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht. 2000 p. 150.

7 O Centro de Educação Popular Comunidade Viva – COMVIVA é a nova denominação da Comunidade de Menores de Rua da Cidade de Caruaru. O novo nome passou por um processo de discussão junto aos educandos e educadores.

8 Segundo Maria Stela S. Graciani, “Um dos objetivos fundamentais da Pedagogia Social de Rua é exatamente o de estimular as crianças e a estimular as crianças e adolescentes de rua a discutirem, entenderem e aceitarem, de forma digna, as regras e os limites necessários ao exercício da cidadania”. Conf. GRACIANI, Maria Stela S. Graciani. Pedagogia Social de Rua. São Paulo: Cortez. 1997.

A experiência com meninos e meninas de rua se torna um trabalho muito rico. Nós começamos a descobrir que aquela criança, que está ali desprezada, marginalizada; quando a gente se aproxima a gente via que ela possui riquezas dentro dela, que há dentro dela esperança; mesmo com toda a dificuldade que ela encontra, toda a rejeição da sociedade, existe esperança dentro dela. Existe ... potencialidades também que a gente no dia-a-dia, a gente dialogando, a gente brincando, a gente pode descobrir estas coisas. E quando a criança se descobre junto com a gente, a gente se vê feliz, a gente se sente feliz junto com ela (Educadora Social)

A Pedagogia Social de Rua enquanto proposta pedagógica, pressupõem a existência de 3 (três) elementos-chaves: *a coerência, a pertinência e a eficácia*.<sup>9</sup>

Esses princípios são operacionalizados a partir da práxis, na qual, educadoras sociais tomam os meninos e meninas de rua como sujeitos do processo educativo, criando oportunidades para a construção de uma consciência crítica da realidade. A mesma busca também despertar as potencialidades intrínsecas de emancipação desses meninos e meninas.

Para os educadores e educadoras sociais envolvidos nesse processo, as exigências são mais de personalidade do que técnico-profissionais, ou seja, uma maior atenção para as qualidades e habilidades pessoais na relação com o outro. Para Graciani, “é no corpo a corpo, no olho a olho cotidianos com esses meninos e meninas que se pode revelar o acolhimento, o compromisso, a paciência e a competência, assim como os preconceitos, impaciências, rejeições ou rigidez comportamental ou perspectiva que o inabilitam para participar de uma Pedagogia Social de Rua desse tipo”<sup>10</sup>.

a gente descobre é que ela também tem resposta pra muitos dos seus problemas. Muitas vezes o que a gente têm preparado, ou o que a gente pensa, que pode ajudar não ajuda. mas ela em si ela traz também junto com ela muitas soluções para os problemas que ela apresenta (Educadora Social de Rua)

Uma postura crítica do educador social que possibilite um olhar sobre o menino e a menina enquanto sujeitos sociais, de uma certa forma delinea um referencial para o estudo da infância sob uma nova perspectiva, concebendo a mesma na sua condição social de ser histórico e cultural. Esta concepção influencia na ação educativa do educador e da educadora, sobretudo na necessidade de procurar entender as produções vindas desses atores sociais, em suas diversas formas de expressão.

Na atualidade, sejam em projetos comunitários como no espaço escolar formal, meninos e meninas desenvolvem diversas formas de expressão da vida; o teatro, a música, as artes plásticas, a literatura, etc. Entretanto, no processo de manifestação dessas experiências, nem sempre os educadores são levados a perceber o que está por dentro e por traz dessas expressões; e além de perceber também criar possibilidades teórico-metodológicas para refletir sobre essas expressões de forma que os meninos e meninas possam pensar sobre a prática de expressar a vida no sentido de construir uma proposta nova do SER CRIANÇA dentro do cotidiano social.

Essa reflexão leva-nos a trazer, Bernard Charlot e Philippe Ariés que colocam em pauta a condição histórica e cultural das crianças. Os dois autores deram significativas contribuições no olhar crítico em relação a criança e o adolescente, apontando que ao “tratando da criança em abstrato, sem levar em

9 “Coerência é a harmonia entre as situações, acontecimentos, ou idéias desenvolvidas em atos pelo educador/educando; *pertinência* é a adequação às necessidades básicas e às circunstâncias dos educandos; e a *eficácia* é a qualidade de produzir resultados quantitativos e qualitativos, mensuráveis mediante indicadores objetivos, no desempenho da ação educativa de rua.» (GRACIANI, 1997:197).

10 GRACIANI, 1997:199.



conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância”<sup>11</sup>

Para os pesquisadores e pesquisadoras da área da infância e juventude, exercer uma postura crítica de investigação exige uma consciência interdisciplinar. Entretanto como aponta KRAMER<sup>12</sup> (2001) há uma exigência também de um entendimento de que a “interdisciplinaridade, longe de significar justaposição de perspectivas teóricas diversas, só pode ser gerada se as ciências humanas e sociais se tornarem dialéticas tomando o sujeito social – neste caso, a criança – no âmago da vida social e da pesquisa”.

Na segunda parte do nosso artigo vamos trazer em cena o processo de construção do rabisco de meninos e meninas protagonistas que desejam recontar as histórias de vida na periferia, e no processo organizativo. De uma certa forma é um ensaio que colabora no recriar e no refundar, o olhar sobre a infância numa perspectiva crítica (principalmente para os meninos e meninas nordestinos especialmente as situadas no agreste e sertão). Por isso, tomamos a produção artística dos meninos e meninas (em forma de texto), como uma das principais referências, tendo em vista que esta produção ajuda na concepção desse outro modo de olhar os meninos e meninas, no que se revela modos de olhar, de pensar de sentir e imagina o mundo, isto ajuda também a encontrar uma outra maneira de falar da infância, ouvindo-os sobretudo.

Na revelação dos modos de olhar, pensar, sentir e imaginar o mundo, se concretiza também o tomar os meninos e meninas enquanto sujeitos sociais dentro das práticas educativas nas quais estão inseridos. Para os educadores o tomar meninos e meninas enquanto sujeitos sociais apenas pode ser compreendido em sua plenitude quanto às atividades educativas desenvolvidas dentro de projetos comunitários, possibilitarem a construção de uma consciência solidária, crítica e coletiva, do contrário.

Nós educadores, não podemos continuar ignorando o extraordinário papel desempenhado pelo grupo nessa fase da vida dos nossos educandos. Ele é o espaço de conquista e afirmação da identidade pessoal e social do jovem, além de, por seu caráter espontâneo, ser o espaço de procura e experimentação em que o jovem vai executar sua autonomia, ainda que relativa, em relação ao mundo adulto.<sup>13</sup>

## **Rabiscar a Periferia e a Organização, para que, para quem?**

Após 15 anos de caminhada socio-educativa, as meninas e meninos participantes do COMVI-VA, vêm nos últimos anos, sobretudo animados pelo processo participativo proporcionado pela orientação político-pedagógica libertadora do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>14</sup>,

esse trabalho tem a intenção de traçar os mundos, os sonhos e práticas de tantos meninos e meninas que estão na história, e querem fazer História e, no entanto, vivem no anonimato. Apesar disso, fazem a diferença nos espaços sócio-educativos, das comunidades, escolinhas comunitárias, projetos comunitários, etc. e que trazem no seu bojo, uma extensa possibilidade de ser e de viver e

11 Conf. KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (Orgs). Infância: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papyrus, 2001.

12 idem

13 COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht. 2000 p. 140.

14 Em seu artigo 3º o Estatuto destaca que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

de poderem com suas próprias mãos repito, possibilidades e anseios de um mundo melhor, digno, solidário, e fraterno. Onde todos possam ter as mesmas possibilidades de serem cidadãos e cidadãos presentes e atuantes no seu meio. (Educadoras sociais do COMVIVA)

## A periferia

No Morro tem muita alegria, tem muita amizade, no dia das crianças nós andamos pelas ruas e ganhamos confeitos e balas, eu fico na minha rua e ganho confeitos, pipocas, têm brincadeiras para ganhar pirulitos, nós corremos para lá e para cá, nós brincamos com os meninos do Morro e da minha rua, nós brincamos de jogar água, brincamos de jogar bola, soltamos pipas.

Nos estudos da antropologia social, o espaço urbano tem-se tornado um grande desafio no que diz respeito ao tratamento teórico e metodológico dos fenômenos sociais que neste espaço se desenrolam; especialmente no que se trata dos aspectos que envolvem a exclusão social. Para os pesquisadores e pesquisadoras o desafio está na interpretação da própria cultura e questionar seus pressupostos que são muitas vezes aceitos como fatos inquestionáveis pela maioria da população. Trata-se de compreender nossos rituais, nossos símbolos, nosso sistema de parentesco, nosso sistema de trocas, etc. e dentro do espaço urbano o estudo dos espaços de periferia<sup>15</sup> são ainda mais desafiantes para as ciências humanas.

Por apresentar um significativo nível de complexidade o estudo dos fenômenos urbanos exige uma nova postura das ciências humanas, e no caso da antropologia social (especificamente nos estudos urbanos), necessita também, como afirma OLIVEN, ser “radical, no sentido etimológico do termo, isto é, procurar ir à raiz dos fenômenos que estuda, sem ter receio de desafiar tabus e conhecimentos consagrados”, para tanto é observando os acontecimentos corriqueiros e cotidianos que a Antropologia pode construir novas interpretações, e estas, serão cada vez mais importantes, quando o foco for direcionado aos reflexos das transformações do dia-a-dia e como elas são vivenciadas e reelaboradas por diferentes camadas sociais, e entre elas as interpretações feitas por meninos e meninas moradores da periferia.

A periferia, na produção dos meninos e meninas do COMVIVA, ocupa um lugar privilegiado. Eles e elas na construção deste aspecto do livro destacam elementos interessantes que merecem a nossa atenção: condições de moradia, lazer, saúde, educação, estrutura familiar, trabalho doméstico, vizinhança, etc. Em suas falas tentam conceituar, formular uma opinião e avaliar o que é vem a ser a Periferia segundo esses meninos e meninas do COMVIVA. Nas falas, a periferia é um espaço onde a esperança, é uma atitude que pouco a pouco vem sendo construída enquanto crítica ferrenha as condições de vida.

Começando apenas digo que as histórias passadas aqui neste livro se tratam de histórias especiais cheias de dor e alegrias.

Dores que começam logo quando pequenas mães sem trabalho, pais desempregados que no desespero de ver seus filhos com fome usam drogas para fugir dos problemas e no desespero de consumir mais e mais acabam matando e roubando e fim é muitas vezes no presídio ou mesmo morto. A dor de não ter um pai ou uma mãe por perto, a dor de morar na periferia e lidar com preconceito, de não ter material didático para estudar e chegar no natal não ter comida e nem presente é algo triste.

E nos simples momentos traz bastantes felicidades, por exemplo, o nascimento de seu irmão, a alegria de ver seu irmão sorrir mesmo em meio à dor, a alegria de acordar e ver o sol nascendo, um

---

15 Numa cidade, a região mais afastada do centro urbano, em geral carente em infra-estrutura e serviços urbanos, e que abriga os setores de baixa renda da população. Cf. Aurélio dicionário eletrônico versão 3.0

amigo, sua família junto e apoiando suas decisões a cada gesto ver a felicidade nos olhos de cada ser a eu ver feliz. Assim cada história citada por cada menino e menina têm a intenção de levar pequenas experiências que expressam palavras emocionantes que tragam esperanças aos olhos de cada um. Todos vêm uma esperança e uma vontade de lutar, vencer e ser alguém melhor, na vida ter um futuro brilhante. Existe muitas crianças e adolescentes que moram na periferia e assim sofrem com os preconceitos, pois as pessoas pensam que só por morar em periferia são marginais que não querem nada com a vida, mas se enganam pois eles têm mais força de vontade do que “al-guns” filhinhos de papai que só porque tem “riqueza” nas mãos se acham o melhor. Mas entretanto todos que moram na periferia têm o poder de lutar e vencer.”<sup>16</sup>

## A organização

*Protagonizar é reivindicar  
nossos direitos com compromisso e liberdade para dizer o que achamos.*

No processo de produção do livro dos meninos e meninas do COMVIVA, a dimensão organiza-tiva está sendo tomada enquanto experiência de protagonismo juvenil, como destaca uma das educa-doras que acompanha esse trabalho, “Para que possamos exercer de modo correto precisamos saber o que estamos e como estamos fazendo as coisas”.<sup>17</sup>

No Centro de Educação Popular Comunidade Viva - COMVIVA, o protagonismo é vivenciado através da experiência coletiva da Comissão dos Educandos e Educandas.

Assim como os educadores e tantos outros profissionais criam suas comissões nós também cria-mos a nossa para conversar sobre nossa vida na família, na escola, na entidade e na sociedade. A comissão também ajuda durante a semana os outros colegas e os educadores, sugerimos e opi-namos idéias para realização das atividades; não ficamos somente com a parte de organizar festas na entidade, mas principalmente organizar as assembléias que acontecem no final de cada mês<sup>18</sup>

A Comissão nasceu também enquanto prática organizativa dos momentos de encontros a nível interno dos próprios educandos (as) do COMVIVA, nas chamadas *Assembléias*. Estas são espaços nos quais não só os (as) educandos (as), mas também a equipe de educadores partilham experiências. São realizados trabalhos em grupos e individuais, partilham as dificuldades no trabalho educativo, debatem assuntos de interesse dos meninos e meninas, avaliam o trabalho, repassam experiências de encontros de educandos realizados por outras instituições e movimentos<sup>19</sup>, como também constroem possibilidades de melhorar a proposta educativa dentro das atividades realizadas no COMVIVA.

Nas oficinas de aprendizagem, no reforço escolar, colocamos em prática o que aprendemos na comissão, ou seja, ser protagonista principal da nossa história. Esse é um meio para nos destacar melhor e nos tornar conhecido através das nossas ações. Ser protagonista não é somente querer se destacar só durante a participação num encon-tro mas é fazer a diferença na entidade, escola ou grupo em que estamos inseridos. Principalmente dentro da nossa casa ou onde quer que estejamos, por isso damos maior valor as assembléias, é lá que acontece muitas novidades (...) descobrir o quan-to é importante trocarmos idéias e falar o que pensamos e participar com nossas

16 Participante da Comissão de Educandos e Educandas do COMVIVA.

17 Educadoras Sociais do COMVIVA

18 Educando participante da Comissão.

19 Entre esses encontros podemos destacar os promovidos pelo MACA (Movimento de Apoio a Criança e ao Adolescente), sobre a participação nas políticas públicas voltadas ao interesse da juventude, sexualidade, educação escolar, etc.

idéias na prática junto também aos adultos. Na basta esta dentro de uma **oficina**<sup>20</sup> sem ver o nosso potencial<sup>21</sup>

Em seu livro *Wir sind die Gegenwart* (Nós somos o presente), O professor Manfred Liebel, da Universidade Livre de Berlin, onde coordena o grupo de pesquisa sobre direitos das crianças e adolescentes e processos organizativos com adolescentes trabalhadores na América Latina, destaca a necessidade para um novo olhar sobre as novas representações que crianças e adolescentes estão construindo em alguns países latino americanos, sobretudo naqueles em que os movimento sociais e populares procuram sistematizar suas práticas em uma pedagogia do movimento social popular. Segundo ele, o processo organizativo das crianças e adolescentes, especialmente na experiência destes últimos, tem tomado dimensões significativas no sentido de possibilitarem uma autonomia das classes populares organizadas, uma proposta educativa autodeterminada.

Para entender esse processo de organização e impacto sobre a vida dos adolescentes, no desejo de compreenderem-se e fortalecerem-se enquanto protagonistas, vale dar-se conta não apenas do processo final (a realização de um encontro de adolescentes em si), mas sobretudo conta do processo, qual seja, do que está por dentro e por traz da vivência organizativa e que para alguns adolescentes é fundamental e que no processo de elaboração do livro, é bem destacado por um dos educandos. Neste relato o educando dá importância não só ao encontro, mas os caminhos trilhados, vejamos:

Enquanto eu me preparava para viajar<sup>22</sup>, fiquei ansioso, nunca tinha viajado antes de avião, então, uma das educadoras me disse que era bom mascar chiclete porque segundo ela dava uma dorzinha no ouvido. Quando entrei no avião, notei que havia esquecido o chiclete na bagagem, bem longe de mim e eu não podia pegar. Então quando o avião decolou, fiquei um pouco nervoso porque não estava com o chiclete, aí graças a Deus passou a aeromoça e ofereceu um bombom, foi a minha salvação, não sei se foi impressão só sei que meus ouvidos não doeram. - Chegando em Brasília, fui recebido por um dos representantes do evento na saída do aeroporto, ele pediu que me identificasse-se, em seguida nos dirigimos ao local do evento. Logo de manhã, o primeiro momento foi de uma apresentação e houve um repasse dos encontros preparativos sobre Comunicação. No segundo dia fomos visita o Ministério da Justiça, na época era Nelmário Miranda que hoje ele é ministro dos Direitos Humanos. Lá houve uma entrevista com o ministro a qual foi televisionada e radiada, algumas pessoas além de questionarem, fizeram propostas sobre a possível participação de um adolescente nas reuniões mensais do ministério, proposta essa que foi aprovada de certo modo. - A produção de um programa de rádio foi uma das prioridades do projeto, durante o Encontro Nacional foi realizada a oficina de rádio. O roteiro foi produzido por nós mesmos, que reunia as experiências das oficinas regionais de rádio. A produção do programa foi feita em estúdio da Rádibrás. O programa falou do desafio das crianças e dos adolescentes no acesso as políticas públicas e ficou de ser veiculado em rádios comunitárias na rede católica de rádio e em outros canais disponíveis - Para comemorar fomos a uma pizzaria, comemos a vontade e a noite aconteceu um forrozinho exclusivamente para os adolescentes. E por último foi alugado um ônibus para realizarmos um passeio nos principais pontos turísticos da capital brasileira. Encerro dizendo que foi uma experiência inovadora.<sup>23</sup>

---

20 Para o adolescente a formação não deve ser resumida apenas no processo de aprendizagem de uma oficina de artesanato, profissionalização, artes, escola, etc. É se fundamental importância o adolescente descobrir suas habilidades, suas potencialidades, e esta experiência é um aspecto fundamental que está entre os motivos de elaboração deste livro.

21 Educanda participante da Comissão

22 O Educando se refere a participação no encontro promovido pela CÁRITAS brasileira no ano de 2003 em Brasília, sobre a Participação de adolescentes na gestão de políticas públicas na área da comunicação falada e escrita.

23 Educando – participante da Comissão de Educandos do Centro de Educação Popular Comunidade Viva.

A vivência de estar com o outro, e de forma coletiva registra os próprios olhares sobre a realidade, é um momento de rica aventura pedagógica. Uma aventura desveladora no sentido de ao embrenhar-se na partilha, compreensão da realidade social e da experiência pessoal e coletiva dentro de um projeto comunitário, o menino e a menina vão construindo formas de interpretação do cotidiano e no exercício dessa interpretação, vão construindo possibilidades concretas de enfrentamento do cotidiano social, para tanto torna-se necessário que os meninos e meninas compreendam e reflitam o seu papel ativo dentro das atividades e dentro do projeto comunitário como um todo.

Pensamos que esta mesma experiência possa ser reproduzida dentro do cotidiano de uma sala de aula em uma escola pública. Quantos retalhos de vida não estão ali, esperando uma oportunidade de virem a tona, de serem partilhados com outros meninos e meninas e nesta partilha construir uma esperança que só se pode esperar na luta. Uma esperança também que os meninos e meninas vão aprendendo a desocultar, contando a verdade sobre suas vidas, desejos e projetos, afim de que possam ser vistos e entendidos em sua plenitude de seres humanos e protagonistas.

“Meu nome é Micilene, gosto muito de fazer amizades com quem eu não conheço, eu gosto de brincar, eu gosto de mim, eu sou amorosa, sou sonhadora, luto muito pelos meus sonhos.”

## Literatura

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança** – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4a. Edição. São Paulo: Papirus. 1997.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht. 2000 p. 150.

GRACIANI, Maria Stela S. Graciani. **Pedagogia Social de Rua**. São Paulo: Cortez. 1997.

KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

LIEBEL, Manfred. **Wir sind dir Gegenwart – Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika**. Frankfurt: IKO 1997.