

Alexandre Soares de Sousa
Pedro José Santos Carneiro Cruz
(Organizadores)

**CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO
COMPARTILHADA DO
CONHECIMENTO:**

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES



**CAMINHOS DA
CONSTRUÇÃO
COMPARTILHADA DO
CONHECIMENTO:
EXPERIÊNCIAS E
REFLEXÕES**

**CAMINHOS DA
CONSTRUÇÃO
COMPARTILHADA DO
CONHECIMENTO:
EXPERIÊNCIAS E
REFLEXÕES**

Alexandre Soares de Sousa
Pedro José Santos Carneiro Cruz
(Organizadores)

Editora do CCTA/UFPB
João Pessoa
2020



REITOR
VALDINEY VELOSO GOUVEIA
VICE-REITORA
LIANA FILGUEIRA CAVALCANTE



Diretor do CCTA
ULISSES CARVALHO DA SILVA
Vice-Diretora
FABIANA CARDOSO SIQUEIRA



Conselho Editorial
CARLOS JOSÉ CARTAXO
GABRIEL BECHARA FILHO
MAGNO ALEXON BEZERRA SEABRA
JOSÉ FRANCISCO DE MELO NETO
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
MARCÍLIO FAGNER ONOFRE

Editor
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

Secretário do conselho editorial
PAULO VIEIRA

Laboratório de jornalismo e editoração coordenador
PEDRO NUNES FILHO

Diagramação e Design da Capa
AMANDA PONTES

Copyright © 2020 dos organizadores.

Todos os direitos reservados à Editora do CCTA. Depósito legal efetuado.

Autorizada a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte. O conteúdo de cada capítulo é de inteira responsabilidade de seus(as) respectivos(as) autores(as).

Realização: Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Apoio: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular (NUPLAR) da UFPB, Linha de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB e Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UFPB.

Essa obra é resultante de produções construídas no contexto da disciplina "Tópicos em Educação Popular: Construção Compartilhada do Conhecimento na Pesquisa e na Ação Social", no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB.

Foto de capa: Luiz Gonzaga.

S729 Sousa, Alexandre Soares de

Caminhos da Construção Compartilhada do Conhecimento: Experiências e Reflexões (livro eletrônico) / Alexandre Soares de Sousa...[et al.]; organizado por: Pedro José Santos Carneiro Cruz. - 1. ed. - João Pessoa, PB: Editora do CCTA, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2020.

126f.; E-book; PDF.

Inclui sumário e bibliografia realizado pelo Grupo de pesquisa em extensão popular (EXTELAR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

ISBN 9786556211428

1. Educação e Conhecimento 2. Educação Popular 3. Educação Brasileira 4. Educação em Direitos Humanos 5. Histórico e Cultural I. Cruz, Pedro José Santos Carneiro. Título.

CDD: 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
Alexandre Soares de Sousa	
SOBRADO/PB, NOS RECÔNDITOS DA MACROHISTÓRIA: DA NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO REVITALIZADORA DA MEMÓRIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL.....	10
Edno Paulino de Luna	
A EDUCAÇÃO POPULAR ENCORAJA E FORTALECE CORPOS FEMININOS PARA PARTILHAR, ENFRENTAR E BAILAR A VIDA....	36
Leila Bezerra de Araújo	
DIÁLOGOS DOS SABERES: GUIADOS PELAS EXPERIÊNCIAS POPULARES.....	65
Nátia Targino da Silva	
O SONHO DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A VALORIZAÇÃO DOS SABERES.....	83
Patrícia Araújo Rocha	
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DO CONHECIMENTO.....	102
Sara Barros Monteiro de Carvalho	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	118
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	121
SOBRE OS(AS) PARECERISTAS E COMITÊ CIENTÍFICO REVISOR.....	122

APRESENTAÇÃO

*De tudo quanto se escreve,
Agrada-me apenas o que alguém
Escreve com o próprio sangue.
(Nietzsche)*

Os textos aqui mostrados, foram elaborados de forma interdependentes. Cada autor e autora tiveram o devido cuidado, isto é, respeitaram os padrões de qualidade, para apresentá-los à degustação do leitor. Isto fica claro em cada individualidade textual que, por sua vez, não implica no isolamento dos mesmos. Isto para dizer que o texto é fruto de um contexto, ou melhor, utilizando-se da linguagem matemática, o texto está contido no contexto.

Os autores não hesitaram em escrever sobre si, já que suas narrativas estão vinculadas à suas histórias de vida, experiências acadêmicas e profissões que, por conseguinte, não se tornaram irrelevantes, tão pouco diminuiu o seu valor epistemológico, o qual é exigido pela academia.

Esse trabalho só foi possível de realizar, graças a cooperação e o entendimento que os escritores têm sobre o conhecimento compartilhado. Este que para a Educação Popular é o caminho para se chegar e ao mesmo tempo não chegar a lugar algum, visto que o verdadeiro conhecimento, segundo a mesma, dá-se através do compartilhamento dialógico acadêmico-popular, o qual humilde-humanamente vai construindo ludicamente essa possibilidade do já e ainda não acontecer humano. Neste

sentido o ser humano que é conhecimento, vai se fazendo na dinâmica histórica do inacabamento.

Esses escritos foram redigidos com o rigor científico, que obedecem às normas técnicas preestabelecidas. Porém, em nenhum momento deixaram de expressar vida, a saber, em suas linhas transcorreram sangue que faz pulsar o coração de seus protagonistas. Aqui não me refiro somente ao protagonismo daqueles que redigiram, já que a esses são lhes atribuídos *sui generis* prerrogativas, mas também a todos e todas que colaboraram direta ou indiretamente para o surgimento desse trabalho.

Por isso não podemos assegurar, aí estaríamos caindo em grave erro epistemológico e gnosiológico, que chegamos ao final de uma caminhada em busca do conhecimento, haja vista ser este igualmente ao ser humano, um inacabado. Neste ponto podemos nos basear naquilo que afirma Freire (2015, pp.141-142) em relação ao tema ou reflexão que ele acostumava abordar, que para ele “não pode ser o término de meu ato de conhecer [...] Assim, gostaria [...] de convidá-los a assumir este papel, recusando-se desta forma a transformarem-se em meros recipientes de minha análise”.

É isso que significa essa coletânea de artigos de Edno, Leila, Nátia, Patrícia e Sara. Convido ao leitor a fazer parte dessa interminável caminhada, contribuindo ativamente como sujeito desse processo humanizador, que nos mantém engajados às causas populares, fazendo com que as mesmas se desvencilhem de toda e qualquer forma de desumanização.

Alexandre Soares de Sousa,
João Pessoa, 03 de Dezembro de 2020.

REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 15 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SOBRADO/PB, NOS RECÔNDITOS DA MACROHISTÓRIA: DA NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO REVITALIZADORA DA MEMÓRIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL

Edno Paulino de Luna¹

INTRODUÇÃO

Um considerável número de distritos da Paraíba foi emancipado na década de 1990². Trata-se de um ajuntamento de pequenos territórios vinculados a municípios maiores, que já dispunham de um longo processo de formação territorial até a consolidação de uma porção de espaço geográfico

1 Mestrando em Educação (UEPB), Graduado em Geografia (UEPB), Especialização em Geografia (UEPB).

2 Só na Paraíba são "52 novos recortes territoriais [...] constituídos sob a tutela da lei complementar nº 16/1993" (BEZERRA, 2006, p.78), criados entre os anos de 1989 e 2001 compreendem 23,4% do total, isto dentro de um universo de 1.181 espalhados por todo o território brasileiro, sendo o estado do Rio Grande do Sul o que apresenta o maior número de emancipações políticas neste período, a saber, 165 novos municípios (33,2%) (BRANDT, 2010, p.63).

delimitado e, emancipado politicamente. Além de apresentar um efetivo patrimônio edificado em sua paisagem urbana. Nesse contexto se apresenta o caso de Sobrado, que possui um representativo conjunto de edificações que se remete a décadas passadas.

Essa ação política partiu da ideia de que esses lugares precisavam receber um aporte administrativo atento aos pormenores de sua população, economia, cultura etc. Ao que se pode perceber dessa atitude que se traduz como concessão de autonomia aos referidos, surge também da compreensão de que as porções maiores, aqui compreendidas como os municípios aos quais estavam vinculados, não conseguiam alcançar todo o território, o que prejudicava os distritos. Por esse entendimento, remete-se a uma adequada administração, que se dê a mesma atenção para todas as comunidades integrantes do seu território, a saber, que se governe com equidade. No geral, almejou-se ou fora demonstrada a intenção de democratizar o acesso à administração pública, estreitar relações entre governo e povo, conforme pressuposto levantado por Bezerra (2006).

Pode-se interpretar que Sobrado, assim como muitos outros pequenos lugarejos espalhados pela Paraíba, comporta um espaço que guarda um rico histórico que delineia os traços da formação econômica da Microrregião Sapé, no seio da Mata Paraibana. O casario antigo, histórias seculares, memórias do povo, cultura local e a própria relação do município com outros que o circundam sofreram processos de transformações socioeconômicas que ficaram implícitas nas paisagens urbana e rural, bem como na cultura.

Todavia, reconhecer e trazer à tona estudos sobre esse assunto – o (re)conhecimento à luz da ciência – e aproximá-lo

da população, não significa, como visto, simplesmente valorizar ou imortalizar a memória de um povo, porém, sob a ótica que se apresenta aqui, deve-se levá-los a refletir sobre suas condições de vida nessa marcha histórica, considerando seu lugar tanto geograficamente quanto politicamente, culturalmente, e economicamente.

A partir desse propósito, se apresenta um ensaio que pretende expor as potencialidades latentes do município de Sobrado: sua história, seu conjunto de prédios centenários, suas manifestações culturais e tradições populares, propondo uma educação através de ações pautadas em informações, *a priori* já levantadas pelos pesquisadores Ferreira (2009; 2011; 2015) e Ramos (2005; 2009; 2012; 2014).

A importância de referenciar tais publicações se dá no âmbito do suporte documental que fornece, sobretudo, porque além de conter o registro de documentos históricos que possam servir de fonte para estudos sobre a história da Microrregião Sapé; demonstram ainda que precisam ser trabalhados/problematizados por outros pesquisadores e pelos educadores de maneira plural e multidisciplinar, nos mais variados espaços educativos, podendo ser conhecidos e vivenciados no cotidiano das pessoas, publicizando, dando acesso ao povo com outros formatos que podem ir além do livro, exibido em memorial/museus³ e trabalhando as temáticas dentro de eventos realizados no município.

Crê-se, portanto que por meio de uma educação popular, a saber, aquela que extrapola as práticas tradicionais

3 Diante dessa perspectiva da museologia e tendo em vista as investigações históricas acerca do fenômeno museu, tais instituições devem ser entendidas como "lugares da memória", [...]. Haja vista que os museus exercem um papel fundamental como ponto agregador da memória, em seu aspecto material, simbólico e funcional, como espaços dedicados à compreensão do esquecimento, em sua dinâmica com a experiência coletiva (VIEIRA, 2017, p.142).

da sala de aula e se concretiza em vivências, em atitudes/ações, destaque-se manifestações culturais, são o suprasumo de todo *modus operandi* de uma educação em prol do patrimônio histórico material e imaterial deste município, porém não por uma memória pela memória, mas, visando uma consciência por transformações emancipatórias, político-econômica, socioeconômica, sociocultural dentre tantas outras imbricações que possamos encontrar.

Nesse entendimento, é necessário ter a compreensão de que a importância que se dá ao conhecimento revela-se no quanto é responsável pela promoção de cidadania, munindo o sujeito de ferramentas capazes de seu protagonismo pessoal e coletivo, melhoria das relações sociais embasadas no respeito e reconhecimento da importância de sua cultura, sua história. Compreende-se, portanto, que esse é o trilho por onde os futuros passos podem ser revistos, em prol de uma sociedade mais justa e equitativa.

Desta feita, indaga-se em como pensar em “conscientização” e “bem-viver” sem que a própria comunidade não se reconheça em sua história e que a cultura seja valorizada na práxis do governo? São questões delineadas nesse estudo e, sobretudo, atinentes à história do Município de Sobrado. Para respondê-las são urgentes algumas reflexões acerca dos temas: Patrimônio Histórico e Educação Popular, considerando-os como possíveis caminhos que viabilizem diálogos com a população, sob o pressuposto da participação popular ou de estreitar o diálogo Governo-Povo, que é entendido como o exercício essencial da democracia.

O MUNICÍPIO: À PRIMEIRA VISTA

CIDADEZINHA QUALQUER

*Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
Pomar amor cantar.
Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.
Eta vida besta, meu Deus.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Pequeno aglomerado urbano as margens da PB 073. Há quem “atire-lhe” anedotas dizendo: no verso da mesma placa onde se lê “*seja bem-vindo*” também está escrito “*obrigado pela visita*”. Lugar onde até a segunda metade dos anos 1990 havia apenas três pequenas ruas na sua zona urbana, a saber: Manoel de Sales, Ana André de Carvalho e Júlio Guabiraba - a “Rua do Fogo”. Mas, nesse lugar citadino, o rural vem aos olhos, noutros matizes. É que os quintais das propriedades costumam ser longos e conter frutíferas e em algumas, até curral e roça.

Uma “*vida besta*”, como expresso no poema de Drummond, mas que se refere a inquestionável e pacífica simplicidade do sobradense de mais idade, que até hoje preserva traços de sua ancestralidade e amante apenas das coisas triviais: onde morar; o que comer; o que vestir; onde rezar e algo para sorrir, quando cabe. Uma vida que não tem nada de “*besta*” (no sentido de “*boba*”), pois ainda abraça as coisas que são consideradas das mais importantes para o ser humano, o bem-viver.

Quem apenas passa por aquela rodovia, uma linha lateral, não imagina que suas três primeiras ruas preservam traços remanescentes dos tempos anteriores ao surgimento da sua cidade polo, a mesma que dá nome inclusive à microrregião a qual pertence, Sapé. Por esse seguimento, acrescenta-se que ao folhear os escritos do senhor Juraci Marques Ferreira e Adauto Ramos, ambos os autores de obras que versam sobre este lugarejo, podem ser encontrados traços de um histórico que permite alguns questionamentos: por que determinados territórios, por fim, viraram minúscula página da história? Ou ainda, por que Sobrado passou tanto tempo em diminuto?

Assim, tome-se como certo, o esforço empreendido nesse ensaio, que vai poder refratar estas questões em debates denominados de “visões *a priori*”, para fazer a consonância com o título deste tópico, “à primeira vista”. Ou, quem sabe esse prisma só vai ressaltar outras interrogações ainda não levantadas, porém necessárias.

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2010, o município de Sobrado tem uma população de 7.373 habitantes, em 2020 estima-se uma perspectiva de pouco mais de 7.800 segundo o mesmo instituto, ou seja, nessa projeção já será ultrapassado o número de 8.000 habitantes nos próximos dez anos, aproximadamente.

A maior parte desta população vive na zona rural. Algo em torno de 88% do total de domicílios salpica o território de Sobrado nos pequenos sítios, chácaras e fazendas, o que permite um retorno às palavras de Drummond, quando considera que o tempo passa devagar nesses lugares, embora as fronteiras sejam, de certo modo, permeáveis, sobretudo, por meio das novas tecnologias que dinamizam o acesso à informação. Por assim dizer, acerca desse tempo, ainda há pessoas em trajés

de: calça social, alpercatas de couro e chapéu de massa, a saber, a tradicional e histórica indumentária para ir à missa ou à feira. Camisa de botão desensacada, o senhor de rosto vincado pelas marcas do tempo, com a face morena de sol olhando a roça, divagando enquanto pita em um “pé de burro⁴”.

É possível encontrar nas comunidades rurais as festas tradicionais, nas quais o cenário é deveras nostálgico. A capelinha, uma cerca de bambu e palha de coco fazendo a demarcação do arraial de “chão-batido⁵” e varrido, sob o teto de bandeirolas e fitas coloridas que se balançam freneticamente ao vento fresco⁶ tão comum nestes lugares de essência campesina, cercada pela paisagem agropastoril. Esses são cenários que precisam ser visitados e revisitados com um olhar que vai para além do romântico.

Ao se descortinar cenários, é essencial considerar que registros precisam ser (re)feitos, novos parâmetros precisam ser delineados, ainda que demandem ações de uma educação libertadora que, primando pela consciência crítica, vai mostrar ao povo o valor das suas manifestações populares. Tais valores são parte da edificação histórica da sociedade, na qual os indivíduos estão inseridos, que podem ajudar no entendimento dos processos ocorridos no passado, mas, que ainda se faz sentir nos dias atuais. Assim, é perceptível um histórico em que muito terminou sendo suprimido para manter-se apenas aquilo que as elites consideraram “História do Brasil”. Ou seja, narrativas

4 Ou cigarro de palha. Atualmente feito com fumo de rolo e um tipo de papel ceda vendido em mercados e na feira especificamente para este fim.

5 Quintal ou terreno na frente da casa. Sem vegetação, o solo fica compactado e endurecido. Por esta região, geralmente é onde se realizam os festejos daquela família, dentre os principais pode-se citar as festas juninas.

6 Com a ausência de muitas casas aglomeradas e a presença marcante de áreas de agricultura, as propriedades rurais ficam mais suscetíveis aos golpes de vento, haja vista não estarem incrustadas em espaços cheios de obstáculos às correntes de ar.

e relatos com “apagamentos” que favorecem apenas a uma construção editada com estimas da classe dominante.

CENÁRIOS DO PASSADO, RESISTÊNCIA DO PRESENTE

*Quando um rio corta, corta-se de vez
O discurso-rio de água que ele fazia;
Cortado, a água se quebra em pedaços,
Em poços de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
A uma palavra em situação dionísia:
Isolada, estanque no poço dela mesma,
E porque assim estanque, estancada;
E mais: porque assim estancada, muda,
E muda porque com nenhuma comunica,
Porque cortou-se a sintaxe desse rio,
O fio de água por que ele discorria.*

João Cabral de Melo Neto

É lamentável o que tem ocorrido em muitos lugares do estado da Paraíba no que tange o patrimônio histórico. Pois, em se tratando dessas questões percebem-se o casario antigo esquecido; as memórias não escritas; os folguedos e festas convertidos a um passado na memória dos anciãos e anciãs que se vão a cada curva chamada ano, mês ou dia. Por assim dizer, deve se atentar para o que pode ser chamado de remanescentes históricos, resquícios do passado que necessitam de ações urgentes em prol de sua preservação e, por conseguinte, sua revitalização.

Para que esses temas sejam considerados e valorizados, segundo o caráter de reconhecida relevância para os pesquisadores locais, é preciso que seja exposto, discutido e dialogado com a população, ouvi-los. Fazer com que o “rio do discurso” flua, siga seus meandros e alcance o máximo de

pessoas e que traduza em um compartilhar de conhecimentos, de saberes entre povo e ciência.

Deixar de perscrutar com os olhares da ciência e principalmente promover uma ação pedagógica a respeito do que há nesses lugares soa-nos como uma atitude de negligência. A não valorização do patrimônio histórico e dos elementos que constroem a memória de um povo permite que o tempo apague os traços de suas histórias por meio da nebulosidade da desinformação, sem que os munícipes usufruam de seus significados e vantagens que tais conhecimentos podem gerar, como se apresentam adiante.

Por outro lado e levando-se em consideração que a população brasileira teve maior acesso ao ensino superior nas últimas décadas, como bem demonstra Polari (2012, p.183), pode-se deduzir e assim também acreditar que um vultoso número de trabalhos científicos fora escrito e, dessa forma, esses lugares foram contemplados pelo olhar acadêmico, de certa maneira. Resta-nos saber o quanto dessas obras atentou para o tema em debate. Outras questões assumem importância nesse contexto, sendo válido debater: o quanto as atuais pesquisas científicas têm afetado positivamente o pensamento e a vida da população nestes pequenos territórios? Os governantes destes lugares têm se preocupado o suficiente com o patrimônio histórico e cultural de seus munícipes? Caminhando mais adiante e ao conectar-se com a pergunta anterior, se esbarra em mais uma e não menos importante indagação: se há pesquisas nesse sentido, esse conhecimento tem sido utilizado ou segue mantido inerte nos arquivos?

Os casarões são marcos da história em Sobrado, o que torna possível observar a presença de um patrimônio edificado sensível à memória do município. Desses traços que rememoram

meados do século XIX na paisagem urbana, em sua rua principal, Manoel de Sales, se encontra um conjunto de casas antigas que atravessaram as décadas nos diversos momentos da história sempre assumindo funções que vão de prédio público à residência.

Numa análise superficial da paisagem, podem-se detectar vestígios de três períodos da história do município fazendo um exercício muito simples no centro da cidade. Talvez, essa forma de análise, – algo que soa como pragmatismo metodológico para acepções primeiras daquilo que se propõe nesse estudo – possa ser um exercício interessante para se realizar também noutros lugares. Parar defronte à igreja matriz (Foto 1), também uma das unidades dessa herança histórica do município, concluída por volta de 1891, mesmo ano em que fora instalado o Cartório de Paz desse município (FERREIRA, 2009), observar cada fachada, cada telhado daquele entorno. O que torna possível comparar as diferentes formas das residências novas e mais antigas, ou seja, é um exercício ligeiro, sem grande apuro técnico, mas facilmente exequível e convidativo até.



Foto 1: Igreja matriz de Sobrado. Fonte: Edno Paulino de Luna.

Nesse olhar contemplativo pode se percebido que a paisagem fala, se apressa em querer dizer algo que está ali implícito, necessitando fazer-se o exercício de ler os elementos que permitem engendrar estudos voltados para a compreensão de como se deu a formação do antigo povoado do Sobrado. São símbolos e signos que permitem a busca por vieses investigativos para entender estruturas da sociedade da época, incluindo as mudanças que ocorreram na economia, sociedade e cultura naquele tempo.

Tais observações implicam em provocações, anseios por compreender como esse povoado, hoje município, pode buscar alternativas para uma valorização de sua cultura e patrimônio histórico, em prol de atividades que possam movimentar ou criar uma nova dinâmica no setor econômico, por exemplo, além do âmbito da educação. Portanto, desse lugar de observador, pode ser realizada uma leitura bastante ampla, que vai desde a apreciação dos elementos construtivos e decorativos, até percepção da harmonia nos traços arquitetônicos característicos de uma época, região ou técnica construtiva peculiar local, dentre outras nuances que exigem um olhar cuidadoso.

De princípio, entende-se que os contornos das janelas e as figuras geométricas de uma fachada (Foto 2), além da espessura das paredes, o formato dos telhados (Foto 5), a data na fachada (Foto 3), são registros de uma passado que podem enriquecer o turismo e fomentar a educação patrimonial, atraindo futuros investimentos no setor da cultura e demais áreas, se constituindo uma alternativa viável para consolidar o lugar do patrimônio edificado na cultura local e na história do município e do munícipe.



Foto 2: Antiga residência (a). Fonte: Edno Paulino de Luna.



Foto 3: Antiga residência (b), datada de 1896, ano de sua reforma. Fonte: Edno Paulino de Luna



Foto 4: Antigo galpão. Fonte: Edno Paulino de Luna.



Foto 5: Antiga residência (c), situada na rua Júlio Guabiraba, que pertenceu a Família Silva Sales, Fonte: Edno Paulino de Luna.

Além do conjunto centenário que compreende as casas, a igreja matriz de denominação católica e o galpão, há outro grupo de residências que remetem a década de 1970, aproximadamente, e, outro mais recente. Não fosse a presença dos casarões, o olhar investigativo, possivelmente não teria a acuidade de perceber tais momentos históricos, que para melhor compreensão classificaremos a seguir:

SOBRADO EM TRÊS MOMENTOS HISTÓRICOS NA PAISAGEM URBANA – DE MEADOS DO SEC. XIX AOS DIAS ATUAIS	
Período	Elementos representativos na paisagem urbana
I - Sobrado antigo	Os velhos casarões, a igreja e o galpão
II - Sobrado distrito	As casas construídas por volta dos anos 1970
III - Sobrado emancipado	As novas residências e a expansão do espaço urbano

Fonte: Elaborado por Edno Paulino de Luna a partir da análise de imagens, observação empírica da paisagem e textos de (FERREIRA, 2010) e (RAMOS, [s.n.], [s,d]).

Os antigos casarões servem de parâmetro comparativo entre as demais casas do centro de Sobrado, contribuindo para a elaboração do quadro acima. Não se quer, no entanto, traçar um estudo arquitetônico, porém como é elencado desde o início, elaborar reflexões sobre o assunto e que possam provocar posteriores investigações.

Existe uma série de documentos que foram registrados em livros e pequenas brochuras dos senhores Juraci Marques e Adauto Ramos se constituem subsídios, ou mesmo, um rumo inicial para o processo de futuras pesquisas somadas a essa paisagem urbana. Porém, é necessário que todos esses conhecimentos alcancem algo mais além da mesa dos pesquisadores, que sejam informações difundidas e disponíveis para todos e, nesse sentido, faz-se necessário que esses conhecimentos façam parte dos eventos, dos

movimentos e ações públicas do município. Assim como muitas cidades brasileiras que aproveitaram sua história de maneira multidisciplinar e multifatorial (economicamente, culturalmente, socialmente). Trata-se, portanto de um ponto de vista aqui traçado, acreditar que assim deve se proceder para o estabelecimento de uma história dinâmica, viva.

O quadro apresentado demarca alguns períodos da história do município segundo os estilos e ou técnicas construtivas, mas, não contém a precisa exatidão dos marcos desta história secular, porém é-nos o pontapé inicial, o ponto de partida para futuras investigações. Todavia, o que se quer é tão somente demonstrar a riqueza de informações aparentemente escondidas, não valorizadas. Está latente na paisagem, mas, implícita no que diz respeito ao seu significado para esse pequeno lugarejo.

Sobre a *memória registrada*, há que se valorizar o que diz Patativa do Assaré, poeta cearense de reconhecida palavra na Cultura Popular brasileira, sobretudo, nordestina. O autor diz: “Poeta, Cantô da rua, Que na cidade nasceu, Cante a cidade que é sua, Que eu canto o sertão que é meu. [...]” (ASSARÉ, 2003, p. 25). Nesse sentido, ao ponderar acerca do significado de se promover um ativismo em prol da cultura do município de Sobrado, há de se ter cuidado de não recair numa dicotomia, sobretudo, por questões de ordem local, popular e coisas relacionadas ao que se propaga de forma massiva, cultura de massa, outras manifestações, por exemplo.

Por esse viés, aponte-se para o fato de que por meio das novas tecnologias de comunicação, em especial pela interatividade que permite o acesso às mais diversas manifestações culturais espalhadas por todo o globo. Dessa forma, o ativismo pró-cultura não pode assumir quaisquer

valores de ordem etnocêntrica, embora pareça- ser “comum”, porém, não pode ser “normal/natural”:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem apreciativas, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais, são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. [...] O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão a considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais (LARAIA, 2009, p. 68, 72-73).

Eis que está posto um problema. O que pode se observar no município de Sobrado como foco de necessária observação não repousa em um pressuposto de viés etnocêntrico, mas está centrado no fator cultura de massa versus cultura local e assim segue-se todo um pensamento que configura uma demanda educativa, ou seja, uma ação de ordem pedagógica.

O escritor Juraci Marques é autor de obras voltadas para a construção da memória documental do município de Sobrado, além da Microrregião Sapé. Publicou o livro *Sobrado dos meus ancestrais*, em 2011, a saber, há nove anos, também a obra *Sobrado: o velho cartório de paz (1891-1900)* que completa cinco anos de publicação e *O processo Histórico de Sapé* que cita a Vila do Sobrado, configuram valiosos materiais investigativos para aqueles que desejam responder os questionamentos aqui levantados, bem como dar continuidade aos estudos

históricos e multidisciplinares acerca do município, sua memória e gente. Sobre o autor, deve ser lembrado que Juraci Marques pertence a uma das principais famílias que viveram no antigo lugarejo denominado Sobrado, nome herdado de uma das suas antigas edificações, hoje inexistente.

Nessas obras residem as informações sobre a forma de como o declínio econômico dessa antiga vila decorreu da evolução política e econômica do Município de Sapé, sobretudo, quando se construiu a linha férrea por volta dos últimos 30 anos do século XIX, quando cita 1871 como data inicial. (FERREIRA, 2013, p. 31). Até onde pode ser investigado, os sapeenses não dispõem de edificações tão antigas em seu núcleo urbano quanto as de seu velho distrito, Sobrado.

O que se quer apontar quando se menciona o acesso à cultura através das redes sociais, relativizando-o com o conhecimento produzido pelos autores locais? É que dentro deste contexto percebe-se que os jovens consomem uma vastidão de expressões de cultura de massa, de culturas propaladas pela internet, televisão, redes sociais etc., porém, pouco se sabe da trajetória do seu município e muito menos conseguem perceber a importância que têm as manifestações populares que ainda restam: o cordel, a ciranda, o forró pé-de-serra⁷, artesanato, dentre outros. Sobre “quem” ou o sobre “o quê” repousa essa responsabilidade, é uma questão não muito simples de se resolver. Aponte-se:

7 O termo assim denominado trata-se do “forró de tradição” cujo grupo é, regra geral, um trio de tocadores, composto por sanfona, zabumba e triângulo.

Fica incluída na grade curricular do ensino fundamental II uma Disciplina englobando as matérias de história e geografia geral do município de Sobrado – PB [...] Art. 4º Será considerado como fonte de pesquisa todas as formações registradas em livros, registros de documentos de entidades Federais, Estaduais, ONG's, Sindicatos, Associações e informações registradas na Prefeitura do Município e na Câmara municipal, como também pesquisas "in loco", desde que as informações tenham sua veracidade comprovada. Parágrafo primeiro - Todas as pesquisas feitas pelo aluno é exigido que o mesmo deixe claro a origem das Informações (SOBRADO, 2006).

Embora muitos esforços sejam empreendidos para que a elaboração do registro da história de Sobrado, bem como, algumas ações em prol da cultura, existe a necessidade de considerar que a gestão pública municipal deve ampliar seu foco de ação na perspectiva do patrimônio histórico e cultura local, sendo um caminho a ser partilhado entre o poder público e os seus munícipes. O texto destacado anteriormente faz parte do corpo da lei Municipal Nº 93/06, aprovada aos dias 4 de maio de 2006. O que se pode afirmar é que passados 14 anos da sua publicação, muito pouco dela foi cumprido. No entanto, como cidadão desse corpo municipal e atuando na educação dentro do município, pode ser afirmado que muito pouco dessa lei foi divulgado.

Ainda nessa construção, destarte as críticas acerca de uma lei promulgada, embora pouco divulgada, como elemento positivo podemos destacar a publicação de Rocha e Gomes (2010), dois educadores da rede municipal que engendraram uma pesquisa com seus alunos, cujo resultado

materializou-se em um livreto, considerado uma importante ferramenta de trabalho no contexto escolar.

Todavia, conforme a Lei Nº 93/06, dever-se-ia criar a disciplina de História e Geografia, entrando oficialmente na grade curricular do Ensino Fundamental II, o que significa consolidar uma porta de entrada para trabalhar questões de valorização da cultura local, além do patrimônio municipal dentro do espaço escolar, possibilitando novas perspectivas educacionais das quais nossa esperança almeja a formação, no futuro, de uma população mais consciente que cobrará ações conscientes dentro deste município, conforme o pensamento de Freire (1979, 15) ao dizer que “os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada”, expressão compreendida como:

[...] conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p.15)

Tal análise da condição em que se encontra o conhecimento frente a sua utilidade é deveras muito cara. Pois, para que serve um livro não lido? Para que serve o conhecimento guardado? São perguntas, cujas respostas devem vir da academia, dos professores e pesquisadores, nos quais me incluo. São pessoas comprometidas com a educação cidadã, consciente e crítica que precisam dar respostas a sociedade, porém a sociedade precisa ter acesso à essas respostas, falas e discursos acadêmicos, bem como, os não acadêmicos precisam ser ouvidos. Por assim dizer, ao se falar

sobre memória, nomeadamente do seu lugar de debate no qual pode ser amplamente dialogada e trabalhada, remete-se, essencialmente ao pensamento de ação, ou seja: “Entre as características da Educação popular está a de acompanhar o movimento da sociedade, buscando sempre novos espaços para sua realização” (STRECK, 2013, p. 356). Esse é o caminho que dá base a essa reflexão acerca do patrimônio histórico.

É preciso pensar a Educação como ferramenta de informação para conscientização e para a ação. Nesse pensamento, espera-se que o leitor deste ensaio tome-o como alerta para essas questões de cunho histórico-cultural. Pois não se trata de apenas escrever/registrar a história local e mapear as manifestações culturais, o peso recai sobre a responsabilidade de tornar tudo isso notório, palpável no cotidiano dessas pessoas ou serão apenas palavras estanques, rios sem discurso, como disse o poeta cearense Patativa do Assaré e, como bem salienta Bosi (1994, p. 81), “existe uma memória voltada para a ação, feita de hábitos e uma outra que simplesmente revive o passado [...]”.

É preciso ainda, já incorrendo na redundância, que o conhecimento (da cultura e da memória registrada) redunde em ação. A ação pedagógica, a ação transformadora e que intervenha – no mais afável e amoroso sentido desta palavra – na vida da sociedade. Assim:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de

reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2002, p. 38).

Sobrado Antigo, Sobrado Distrito e Sobrado Emancipado são períodos que certamente podem ser demarcados e problematizados até que se chegue a ações capazes de desvelar a importância histórica desse município dentro dos seus respectivos contextos, promover uma educação que valorize os saberes do povo e das suas tradições, que preserve suas manifestações culturais sob a égide do respeito combativo ao etnocentrismo pondo em equilíbrio a cultura regional/local frente a cultura de massa.

Do ponto de vista epistemológico, a razão transformadora orienta a existência do conhecimento para as necessárias transformações da vida. [...] Mas a ciência "abstrata" que, simplesmente, leva ao estudo do fenômeno fora da realidade, conforme a imagem de Japiassu (1976, p. 14), é algo parecido com cegos que são conduzidos por outros cegos. E, mais: "A ciência é a consciência do mundo. A doença do mundo moderno corresponde a um fracasso, a uma demissão do saber" (FELIPE; MELO NETO, p. 236, 246-247, no prelo).

Dessa forma, o que fica à superfície é que o problema não está no fato das pessoas, principalmente as mais jovens, saberem e consumirem o que o "mundo" via *internet* os oferece. A questão é saber da "História do Brasil" e o nome dos quatro componentes do "The Beatles" e esquecer a própria

história, a saber, a que está intrinsecamente ligada à condição pessoal da vida, aquela que se vive em um contexto local. E nessa concepção, há aqui uma defesa de ações projetadas que possuidoras de temáticas que ecoem sobre a cultura local, história, patrimônio material e imaterial desses lugares espremidos nos recônditos da macro história.

Nesse entendimento, é possível a criação de eventos como feiras, festivais de música, saraus poéticos, encontros literários, fóruns de debates, festas de rua, homenagens, efemérides, bibliotecas ou estantes com a temática específica, museus, memoriais, galerias, encontro com artistas locais/regionais, estudos/oficinas e apresentação com brincantes de folguedos locais/regionais etc. Dessa forma, dinamizar a tônica de uma educação que reverbere em ações é “tocar no assunto”, criar a atmosfera, colocar-se de maneira contrária ao desconhecimento, porque é no “não saber” onde reside o preconceito, a apatia, a desvalorização. Percebe-se assim, na prática, a dificuldade que a escola tem para desvencilhar-se das quatro paredes, bem como, de abrir parênteses para esses temas de forma mais pragmática, ou seja, levar os jovens estudantes à rua, propriamente dito.

À GUIA DE UMA NÃO-CONCLUSÃO

Por vezes tem-se tão grande preocupação com o macro, que se esquece da dimensão micro. São tantas demandas, enquanto professores, detentores de uma realidade sobrecarregada de páginas de livros para vencer antes do período letivo, porém dessas páginas, outras páginas suprimidas dessa narrativa da história passam despercebidas. Assim, pode-se imaginar um quantitativo de poetas e cantores; outros tantos

folguedos, danças e canções que se apagaram com o passar dos anos, sem terem sido mencionadas em uma lauda sequer.

Fato é que não há uma tradição – aqui se faz referência, de modo específico, às gerações mais novas do município de Sobrado – de se preservar coisas ancestrais e uma avidez por absorver coisas “novas”. Não se coloca, portanto, uma bandeira de defesa, sob a qual as pessoas se mantenham estagnadas, ou mesmo que sejam contrárias aos avanços tecnológicos, pois nada está em repouso em se tratando de sociedade. Mas defende-se que seja preservada a memória do povo para que se saiba ou consiga entender as condições de vida, ou ainda, usufruir desse conhecimento de forma política, cultural e economicamente.

A questão das políticas patrimoniais [...] não se restringe aos institutos legais de preservação ou órgãos especializados em sua administração [...] mas se alonga, em muito, no horizonte da participação política que interessa a todos os que interessam a cidadania (PESSOA, 2012, p.137).

Nas palavras do autor, trata-se de uma questão que abarca a cidadania e convida a pensar em educação, porém não no sentido puro e mal interpretado (transmissão de conhecimentos), mas sob um modelo freireano, que compreende o processo de educar espreado nas palavras: entender, refletir, respeitar, e agir conscientemente para transformar, por exemplo. Assim: “La Educación Popular es un fenómeno socio-cultural vinculado a la historia latinoamericana y que hace referencia a múltiples prácticas que tienen en común una intencionalidad transformadora” (HOLLIDAY, 2019, p. 2, no prelo).

Nessa fala, pode ser vista defesa de um conhecimento que deve ser compartilhado, que seja o reflexo de uma práxis embasada no compromisso com a sociedade de (re)pensar contextos históricos, entender manifestações culturais de forma respeitosa e que valorize saberes do povo. Portanto, das unidades prediais urbanas e rurais aos festejos, artesanatos, modo de falar, canções populares, comidas típicas e práticas econômicas, tudo descreve o “ser-viver” de uma determinada população. Atentar para essas especificidades é um ato pela cidadania e bem-estar de todos.

Por fim e julgando contribuir para fins de consulta e de comprovação, fica uma série de referências dos autores que escreveram sobre este município, porém alguns não citados diretamente no corpo deste trabalho. Também o convite para uma a partir desse debate aqui iniciado em torno e, incorrendo no trocadilho, no entorno de Sobrado, que é apenas um entre tantos lugarejos historicamente não lembrados.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Josineide Silva. **O território como um triunfo: um estudo sobre a criação de municípios na Paraíba (anos 1990)**. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras; 1994.

BRANDT, Cristina T. **A criação de municípios após a Constituição de 1988: O impacto sobre a repartição do FPM e a Emenda Constitucional nº15, de 1996**. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 47 n. 187 jul./set. 2010

FELIPE, Severino Pedro; MELO NETO, José Francisco de. **Saber popular e saber científico**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2019. No prelo.

FERREIRA, Juraci Marques. **Sobrado dos meus ancestrais**. João Pessoa: F&A editora, 2009.

FERREIRA, Juraci Marques. **Riachão do poço: da sesmaria a município**. João Pessoa: Sal da Terra, 2011.

FERREIRA, Juraci Marques. **O processo histórico de Sapé (1757-2A12)**. João Pessoa: Ideia, 2019.

FERREIRA, Juraci Marques. **Sobrado: o velho cartório de paz (1891-1900)**. João pessoa: sal da Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Aportes de los procesos de educación popular a los procesos de cambio social**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2019. No prelo.

IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/sobrado/panorama>> Acesso em: 20-08-2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PESSOA, A. E. S. Apropriação e fruição do patrimônio cultural na construção da cidadania. In CEBALLOS, Rodrigo; BEZERRA, Josineide da Silva. **História, memória e**

comemorações – ANPUH – PB. Campina Grande: EdUFCG, 2012. Cap.6. p.133-157.

POLARI, Rômulo Soares. **Paraíba que podemos ser: da crítica à ação contra o atraso.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

RAMOS, Adauto. **Petrônio Paulo de Souza: perfil biográfico e genealogia.** João Pessoa: [s.n.], 1999.

RAMOS, Adauto. **Documentos para história de Sobrado (1): testamento de Anna Maria da Conceição.** João Pessoa: [s.n.], [s,d].

RAMOS, Adauto. **Documentos para história de Sobrado (2): relação da capitania de tapyú.** João Pessoa: [s.n.], [s,d].

RAMOS, Adauto. **Documentos para história de Sobrado (3): A sesmaria de André de Albuquerque.** João Pessoa: [s.n.], 2001.

RAMOS, Adauto. **Documentos para história de Sobrado (4): decretos leis e portarias.** João Pessoa: [s.n.], [s,d].

RAMOS, Adauto. **Documentos para história de Sobrado (5): A sesmaria de Balthasar Fernandes Freire e Gaspar Dias de Beco no Rio Gurinhém em 1619.** João Pessoa: [s.n.], 2002.

RAMOS, Adauto. **Cândido de França Ramos.** João Pessoa: [s.n.], 2003.

RAMOS, Adauto. **Documentos para história de Sobrado (6): Registros.** João Pessoa: [s.n.], 2005.

RAMOS, Adauto. **Arthur Coêlho: Um paraibano na América.** João Pessoa: Sal da Terra, 2009.

RAMOS, Adauto. **Sobrado: hino, Brasão, bandeira.** João Pessoa: Sal da Terra, 2012.

RAMOS, Adauto. **Engenho Melancias: roteiro para sua história.** João Pessoa: Sal da Terra, 2014.

ROCHA, Diane Ferras Lopes da; GOMES, Edielson Gonçalo. **Caminhos de Sobrado.** 2ª ed. João Pessoa: Sal da Terra, 2010

SOBRADO, lei nº93 de 04 de maio 2006. **Fica incluída na grade curricular do ensino fundamental II uma disciplina englobando as matérias de História e Geografia geral do município.** Disponível em: <http://sobrado.pb.gov.br/images/arquivos/documentos/1507723610.pdf>
Acesso em: 20-08-2019.

STRECK, D. Territórios de resistência e criatividade. Reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular.** Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

VIEIRA Guilherme Lopes. O museu como lugar de memória: o conceito em uma perspectiva histórica. In **Mosaico**, v. 8, n.12, 2017, p.139-162. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br. Acesso em: 27-08-2020.

A EDUCAÇÃO POPULAR ENCORAJA E FORTALECE CORPOS FEMININOS PARA PARTILHAR, ENFRENTAR E BAILAR A VIDA

Leila Bezerra de Araújo⁸

PARA INICIAR E SITUAR NOSSA PARTILHA

A produção desse artigo emerge das experiências, reflexões, discussões e processos coletivos de compartilhamentos e de (re)construção de saberes vivenciados simultaneamente no componente curricular Construção Compartilhada do Conhecimento na Pesquisa e na Ação Social, e no Estágio Docência em Educação. A disciplina foi ministrada pelo Prof. Dr Pedro José Santos Carneiro Cruz ⁹, no primeiro semestre do ano de 2019, na linha de pesquisa Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

8 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, na linha de educação popular. Professora de artes, na linguagem da dança, no município de João Pessoa/PB.

9 Professor adjunto da UFPB, onde atua no Centro de Educação e no Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas.

O estágio docência, atividade acadêmica obrigatória do Curso de Doutorado em Educação, foi realizado no componente curricular MÓDULO HORIZONTAL A1 (MHA1): SAÚDE DA COMUNIDADE¹⁰, no 1º período do curso de Medicina, com tutoria do Prof. Pedro Cruz, tanto nas atividades realizadas na UFPB, como também nas ações praticadas na Unidade de Saúde da Família “Vila Saúde”, no bairro do Cristo, em João Pessoa.

A relação entre essas vivências na universidade e na comunidade possibilitou a construção deste texto que pretende articular algumas categorias discutidas em sala de aula, como Educação Popular (EP), extensão popular, diálogo intercultural e construção compartilhada do conhecimento, com o corpo e a linguagem artística da dança, dimensões evocadas nas práticas realizadas na USF em virtude do estágio docência.

Essas experiências pedagógicas e populares possibilitaram a prática da abertura de uma escuta mais atenta e sensível, de um olhar mais empático, como também viabilizaram o exercício da curiosidade e da responsabilidade participativa por meio da voz ativa e problematizadora possibilitando a compreensão e a (re)elaboração colaborativa do saber popular, artístico e científico.

Essa escrita é de natureza qualitativa e tem como principal referência a experiência das mulheres participantes das atividades vivenciadas na USF. Tem como objetivo realizar um relato de experiência com enfoque na descrição dos processos vividos pelas mulheres que frequentam o espaço de cuidados do relaxamento da USF Vila Saúde, a partir da perspectiva da Educação Popular.

10 Componente curricular ministrado pelo Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz, no Centro de Ciências Médicas / UFPB.

Para atingir o objetivo proposto, o texto será apresentado em três seções: 2) Educação popular como conhecimento que liberta 3) Extensão popular: mulheres da Vila Saúde e experiências emancipadoras no corpo que dança, 4) Um final em construção ...

EDUCAÇÃO POPULAR COMO CONHECIMENTO QUE LIBERTA

A Educação Popular é criativa, dinâmica, corporal, plástica, plural e pode assumir múltiplas facetas e significados a partir de seus protagonistas e dos seus diferenciados contextos em suas implicações e determinações históricas, temporais, sociais, culturais e políticas. Apesar dessa amplitude e da sua impossibilidade de formatação conceitual é possível considerar como um ponto de convergência essencial para a sua concepção, o enfrentamento e o questionamento do caráter injusto do padrão social hegemônico estabelecido pela sociedade capitalista (CARRILLO, 2011; PALUDO, 2015).

Além disso, Carrillo (2011) destaca como essenciais e basilares para o acontecimento da EP, o processo coletivo que permite ao sujeito descobrir-se enquanto protagonista de sua história, a prática social de fortalecimento de movimentos e de setores populares, a construção de uma educação que fomenta a organização e a participação popular e que possui um objetivo político claro e vinculado à estruturação de uma nova sociedade baseada nas aspirações populares.

Conforme o autor *"Son las estructuras sociales injustas las que impiden que las mayorías populares tengan la posibilidad de tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismas"* (CARRILLO, 2011, p. 19). As estruturas sociais desumanizantes

e injustas construídas historicamente geram dificuldades e/ou impedimentos para as classes populares acessarem bens materiais e imateriais sufocando as subjetividades e a construção de formas afirmativas de lidar com a identidade impedindo, dessa forma, o desenvolvimento do protagonismo, da emancipação e da autonomia como também a superação da opressão, da submissão e da dominação cultural.

A construção da imagem distorcida das classes populares passa pela desqualificação do saber e da exclusão social. O pobre economicamente é visto como bruto, sem conteúdo, carente e é culpabilizado pela falta de acesso aos produtos e serviços básicos oferecidos pelo governo. Essa imagem vitimiza, diminui, desempodera, infantiliza e nega o conhecimento e as diversidades expressas no interior das classes populares (VALLA, 2000).

A face educativa das práticas de Educação Popular, como nos afirma Carrillo (2011), emerge nas experiências em que se afetam as subjetividades populares. Perante seu pensamento, a formação de sujeitos populares conscientes e empoderados capazes de mobilizar ações sociais e políticas tem relação com a construção de um sistema de subjetividades que envolve *"imaginarios, representaciones, ideas, significaciones, simbolizaciones, voluntades y emocionalidades, desde las cuales esos sujetos atribuyen sentido a sus acciones y vínculos sociales, a la vez que alimentan sus sentidos de pertenencia e identidad"* (CARRILLO, 2011, p.24).

Nesse panorama, Paludo (2005) afirma a EP como uma possibilidade capaz de viabilizar projetos alternativos de reconstrução de utopias abarcando além das demandas materiais, as demandas imateriais e subjetivas de ordem espiritual, afetiva, de reconhecimento, valorização, participação

e respeito. Nesse sentido, o percurso da emancipação social passa pelo universo real das condições de vida e do sistema de subjetividades, esferas da formação humana (ADAMS, 2010).

Por esse motivo, a criação de formas afirmativas de lidar com a identidade por meio de relações dialógicas que valorizem o sistema de subjetividades, gerem compartilhamentos e construção de múltiplos conhecimentos vinculados ao mundo vivido tem sido uma forma de pensar o protagonismo emancipador dos sujeitos perante uma postura de autonomia capaz de superar os riscos que prolonguem e agravem a opressão, a submissão e a dominação cultural.

A construção compartilhada do conhecimento é um acontecimento social que pode propiciar a construção de um caminho afirmativo de viver a identidade e desenvolver o protagonismo por meio da produção e vivência de um diálogo vivo e pulsante entre culturas. Esse jeito de conceber saberes sobre a vida está interligado a essência política da EP que intenciona o fazer COM e não somente o fazer PARA os sujeitos populares. É no encontro humano que o compartilhamento de diálogos e de escutas ocorre para fundar questionamentos sobre a realidade vivida e evocar novas formas de conhecer, ver e entender o mundo.

Conforme Cruz (2019), essa maneira de gerar conhecimento é um processo humano de interação e cooperação constituído pelas complexas dinâmicas sociais por meio da realidade e suas determinações, do diálogo intercultural, da consciência do inacabado, dos vínculos afetivos, do trabalho, da intencionalidade política, dos sentidos coletivos, da superação da dicotomia entre o saber popular e o saber científico, e dos conflitos.

Sendo assim, a construção de um conhecimento gerado por compartilhamentos de saberes permeados por essas características se constitui e se fortalece como uma práxis em EP nas rodas de conversa, ao mesmo tempo em que a prática de EP se expande como um movimento processual e flexível transformando-se a partir dos tons dos diálogos pautados pelas realidades concretas em suas mais variadas dimensões.

Esse movimento de retroalimentação vai ampliando as dinâmicas da concepção da EP e da elaboração dos saberes dialogados modificando o fluxo das significações e representações individuais e coletivas, iluminando os sentidos de pertencimento e identidade, e influenciando no desenvolvimento da consciência do protagonismo e da possibilidade de emancipação a partir de intervenções na realidade.

Esse diálogo entre culturas é polissêmico e multidisciplinar, e expressa na perspectiva da EP, os sujeitos e as suas complexas realidades em processos históricos inacabados e em permanente construção. As subjetividades existentes nas relações entre as pessoas se realizam no momento do encontro a partir da conexão entre diferenciadas culturas e dos distintos significados e conhecimentos construídos.

No diálogo intercultural, as singularidades e os modos de viver de cada cultura podem ser identificadas possibilitando questionamentos de situações de subalternidade social, política, corporal e emocional favorecendo o reconhecimento de situações de opressão e dos seus respectivos opressores para a superação e transformação da realidade e construção do bem viver (PEDROSA, 2019). O bem viver está associado a melhoria das dimensões da existência humana, como, por exemplo, a alimentação, educação, trabalho, habitação,

espiritualidade, subjetividade e relações sociais (ALCANTARA; SAMPAIO, 2017).

Cruz (2019) acrescenta que o diálogo intercultural é um processo humano que tem como aspecto fundante o entendimento de que as pessoas participantes são protagonistas. Nessa perspectiva, um problema social percebido pela construção compartilhada é visto coletivamente como um fenômeno plural composto pela intervenção de diferentes atores sociais em suas mais variadas potencialidades e incompletudes. Nesse cenário, os atores sociais tocados e incorporados por diferenciadas culturas dialogam e colaboram na compreensão do problema apresentado a partir de múltiplos olhares, para uma construção intercultural de saberes que desaguam em propostas de superação e/ou de resposta desse problema melhorando aspectos da vida (CRUZ, 2019).

Dessa maneira, a produção e a legitimação de um conhecimento advindo do diálogo entrelaçado com as interrogações que a vida apresenta acontece pelo encorajamento dos atores sociais como sujeitos criativos capazes de serem autores de suas palavras e gestos e de gerarem projetos de vida emancipatórios com modos mais saudáveis de viver. A elaboração de um conhecimento compartilhado dado a partir das conectividades culturais em torno de experiências opressoras potencializam os diálogos interculturais como meios para criar novas possibilidades para o enfrentamento, superação, intervenção e transformação da realidade (PEDROSA, 2019).

Sendo assim, nos processos de construção compartilhada, as diferenças, particularidades e habilidades entre os sujeitos envolvidos são respeitadas e percebidas pelo reconhecimento da condição de ser cidadão no mundo. Dessa forma, esses

processos reivindicam a valorização e a articulação dos diferentes saberes incorporando conhecimentos e práticas acadêmicas de profissionais da área social e práticas sociais de atores do campo popular. Nesse entrelaçamento de visões, significações subjetivas e de ações concretas no mundo, as aprendizagens circulam nas construções de modos de melhor pensar, entender e realizar movimentos para transcender os problemas e os desafios da vida (CRUZ, 2019).

A EP em seu processo aberto e inacabado de construção compartilhada do conhecimento composto por múltiplas dinâmicas e dimensões atualiza-se e transforma-se constantemente expressando sua indissociabilidade com os processos históricos e sociais. Esse caráter plástico e flexível gera a sua recriação e a refundamentação de práticas e concepções a partir de novos temas, diálogos, lutas, protagonistas e contextos emergentes reafirmando-se como um meio crítico, alternativo e ético em favor dos seres humanos, da vida e da transformação da sociedade (SILVA, 2016).

As bases fundamentais para a elaboração dos sentidos e ações práticas da EP, como reflete Carrilo (2011), se edificam nos processos sociais coletivos que desenvolvam o protagonismo, fortaleçam os setores populares e possibilitem acontecimentos educacionais com objetivos políticos claros compromissados com a organização de uma sociedade baseada nas aspirações populares. Essas bases nos permitem aproximar a experiência coletiva vivenciada na USF Vila Saúde identificando o corpo e suas subjetividades como ponto de partida para a expressão, a reflexão, a comunicação, o conhecimento, a valorização, a emoção, a emancipação e a transformação humana.

EXTENSÃO POPULAR: MULHERES DA VILA SAÚDE E EXPERIÊNCIAS EMANCIPADORAS NO CORPO QUE DANÇA

Os processos vividos pelas mulheres no espaço de cuidados do relaxamento da USF Vila Saúde, foram permeados pela construção compartilhada do conhecimento e pela articulação e entrelaçamento entre a extensão popular, o diálogo intercultural, os saberes populares, artísticos e científicos, e iniciativas sociais visando processos emancipadores e transformadores. Conforme Cruz (2019), a extensão popular compreendida como trabalho social e, também, como comunicação, representa um dos principais pressupostos para uma construção compartilhada do conhecimento que se propõe ser fundada e fortalecida mediante o exercício do pensamento crítico e da ação emancipatória.

Nesse sentido, a extensão se configura como um meio generoso para estudantes, docentes e técnicos acadêmicos adentrarem na realidade concreta e no complexo emaranhado das relações sociais para elaborarem coletivamente com os sujeitos e protagonistas sociais, conhecimentos emancipadores a partir da identificação de situações que envolvem exploração, injustiça e exclusão social, humana e política e da definição de temas primordiais para conhecer, questionar, discutir e investigar a realidade vivida. A partir desse movimento de reconhecimento e de reflexão dos desafios e das condições reais da vida os aprendizados desenvolvidos coletivamente podem acurar percepções, descobertas e conhecimentos resignificando a construção de saberes para o bem viver (CRUZ, 2019).

Nesse processo de compartilhamento de humanidades na coletividade para a produção de conhecimentos capazes de potencializar positivamente a vida é importante superar a visão puramente objetiva sobre as situações de opressão para ser possível percebê-las também como um acontecimento que afeta significativamente as subjetividades humanas. Conforme Pedrosa (2019) é comum ocorrer uma predisposição para pensá-la a partir da necessidade de enfrentar e resolver situações originárias de carências materiais homogeneizando e massificando, dessa maneira, o universo subjetivo dos indivíduos e sufocando as possibilidades de transformação e de reconhecimento da capacidade criativa para gerar novas situações para a vida.

Uma visão ampliada sobre os ciclos de opressão humana, além de abarcar a percepção de possíveis circunstâncias de exclusão e injustiça material, também incorpora os sentidos que essas situações provocam. Adentrando, dessa maneira, nas singularidades subjetivas de cada ser e respeitando suas formas de inserção no mundo a partir da diversidade, das significações e dos sentidos dados as suas próprias ações e experiências vividas.

É importante considerar que o universo de subjetividades está situado no corpo, território que registra, inscreve e revela as marcas da opressão e da emancipação nos modos como vivencia, significa, se apresenta e se insere na sociedade. Pedrosa (2019), observa que para perceber e entender como cada sujeito individual e coletivamente sente a opressão no cotidiano e descortinar alternativas de superação, é essencial olhar atentamente para o lugar geográfico e social em que ele se identifica e se potencializa como ser humano histórico

e cultural viabilizando, a partir disso, o descortinamento de possibilidades de suplantação das dificuldades.

Dessa maneira, é possível acessar as subjetividades e as produções de significados provocadas pela opressão vivida por meio da expressão do diálogo intercultural e dos modos como o corpo se revela. Assim, na dinâmica viva das rodas de conversas, do movimento das subjetividades, das gestualidades e da comunicação entre as singularidades é possível fundar e agregar outros significados para a vida potencializando o sentido de ser protagonista da sua própria caminhada e de ser criador de estratégias e de conhecimentos compartilhados que contribuam para enfrentar as adversidades que o cotidiano apresenta recriando-o a partir do chão da vida (PEDROSA, 2019).

No contexto da construção compartilhada do conhecimento, percebemos que a arte em suas mais variadas linguagens, dança, teatro, música ou artes visuais, pode expressar uma ampliação do diálogo intercultural por meio da palavra, do gesto, do som, da imagem e do corpo exaltando o protagonismo como ponto de partida para processos criativos autorais que permitem a estruturação da sua própria linguagem. Nesse sentido, o exercício da troca de experiências, ideias, opiniões, expressões e percepções é indispensável para situar o fazer e o saber diante das diferentes dimensões do percebido e do vivido.

No grupo de mulheres em questão, a construção compartilhada do conhecimento foi viabilizada pela prática da extensão popular como ação social e comunicação. As vivências foram organizadas em torno da prática do diálogo intercultural voltado para a construção do bem viver na identificação de temas emergentes e urgentes para o grupo

pensar, discutir, questionar e ressignificar a vida individual e coletiva a partir de seus lugares habitados. O diálogo intercultural revigorou a interlocução das diferenças e produziu uma conduta de respeito ao encontro com o humano e a sua diversidade clareando processos interpretativos no esclarecimento e na superação de problemas (CRUZ, 2019).

Além disso, acessamos a historicidade dos corpos por meio da expressão artística a partir da experimentação de movimentos que abarcaram desde uma roda de abraços, até a criação de danças individuais e coletivas gerando práticas colaborativas, criativas e sensíveis. Nessas experiências, o corpo e suas subjetividades foram evocados como matriz para a expressão de posicionamentos sociais e políticos.

E a arte, especialmente, a dança, foi um meio criativo para gerar formas diferenciadas de conhecer, compreender e comunicar a realidade vivida expressando a ampliação das percepções e o contato com formas mais flexíveis de sentir e transformar o mundo (SANTOS, PARO, 2018). Nesse caso, a linguagem da dança possibilitou uma abertura para a criação de expressões que ainda não tinham sido expressas em palavras e gestos, e foi idealizada pelos sentidos doados às realidades vividas e suas historicidades marcadas e vividas no corpo.

VIVÊNCIAS EM MOVIMENTO

No espaço de cuidados do relaxamento da USF Vila Saúde, durante o ano de 2019, até março de 2020, ocorreram todas as segundas-feiras, pela manhã, práticas de promoção da saúde com estudantes de medicina do componente curricular MHA1: saúde em comunidade, em parceria com protagonistas populares, constituindo ações de extensão popular. Após o mês

de março, os encontros passaram a ser virtuais, nas plataformas Zoom e Google Meet, devido a pandemia do Coronavírus.

Os espaços das atividades realizadas foram organizados a partir de quatro propostas com a intenção de viabilizar o bem estar subjetivo e o bem viver das pessoas em atendimento alternativo nesta unidade, além do convencional, e foram constituídos como espaços de relaxamento, auriculoterapia, horta e cantinho do chá. Nesse momento, focaremos no espaço do relaxamento e nos encontros presenciais para tecermos o nosso relato e reflexões.

Observamos que no decorrer das nossas reuniões, a presença das mulheres e a inconstância da participação dos homens, se constituiu como um aspecto importante e por esse motivo optamos por nos referir aos sujeitos participantes no gênero feminino e a olhar para os temas apresentados por elas. Na condução das atividades, tivemos a contribuição de uma protagonista popular e duas estudantes de medicina.

Em cada encontro propomos vivências diversificadas, organizadas em três momentos interligados, tentando manter conexões entre os saberes populares, científicos e artísticos, e apresentando uma estrutura sequencial para um melhor aproveitamento do tempo e das próprias atividades. Nesse espaço, as vivências foram compreendidas como as experiências vividas densamente capazes de mobilizar funções emocionais, cenestésicas e orgânicas facilitando a expressão da identidade, a modificação do estilo de vida e o restabelecimento biológico (TORO, 2009).

As vivências como experiências individuais únicas compartilhadas e nutridas pelo grupo podem expressar diferenciadas sensações e significações a partir do mundo vivido das pessoas podendo afetar o corpo e sua maneira

de perceber, mover, sentir, agir, pensar, relacionar, viver. Por meio de um caminho sensível, a vivência pode arrebatá-lo o ser humano para o seu próprio reconhecimento enquanto ser histórico, cultural, biológico, cósmico fortalecendo a identidade para uma atuação mais consciente e empoderada diante da vida.

O primeiro momento de nossas vivências, conduzido pela protagonista popular, sempre foi realizado com massagem relaxante e exposição dialogada sobre as potencialidades curativas das ervas e das plantas. Nesse instante, as mulheres presentes geralmente falavam sobre suas dores emocionais e físicas, suas possíveis causas, e eram orientadas para o uso de compostos naturais e chás, por exemplo, e em alguns casos aconselhadas a buscarem o atendimento médico. Ao mesmo tempo em que conversavam e ouviam, eram cuidadas com o toque da massagem que tinha como objetivo aliviar as tensões e amenizar as dores.

O segundo momento, foi composto pela continuidade do diálogo na roda intercultural com a reflexão e o questionamento dos temas relevantes apresentados pelo grupo no decorrer das falas do primeiro momento. Os temas geralmente estavam relacionados com as relações afetivas construídas e desfeitas no cotidiano com os seus parceiros e suas impressões, opiniões, convicções, emoções, prazeres, sofrimentos, facilidades e dificuldades.

Diante de várias questões apresentadas pelas mulheres nos momentos da roda dialógica destacamos situações recorrentes de sofrimento emocional e físico como a traição conjugal, a dependência financeira e a violência doméstica. Seus relatos afirmavam que essas circunstâncias geralmente estavam interligadas e que o enfraquecimento subjetivo e

corporal sofrido agravava as violências e as humilhações aprisionando e anulando o corpo no medo e na desesperança.

Por meio do diálogo gerado por essas informações fomos exercitando o pensamento crítico para gerar ações emancipatórias a partir da elaboração coletiva de questionamentos como: Preciso viver assim? Tem que ser assim? O que me prende a essa situação? Pode ser diferente? A minha vida pode melhorar? Sou capaz de mudar? O que posso fazer para mudar? ...

Tais situações apresentadas pelas mulheres nos levou a refletir que ser mulher, muitas vezes, significa viver num contexto social discriminatório, que massacra e fere a dignidade e o encorajamento. A mulher, ser de relações, sujeito social e historicamente situada, constrói sua subjetividade a partir da materialidade da vida social, numa relação dialética entre objetividade e subjetividade e é nesse trânsito entre as condições concretas de vida e o sistema de subjetividades que o percurso da emancipação social acontece (ADAMS, 2010).

Numa situação de violência, com a subjetividade agredida, a mulher vive uma situação de subalternidade que favorece a sua vulnerabilidade à própria violência. Conforme Fonseca; Gressner; Piosiadlo (2014), "As mulheres formam um grupo que experimenta, constantemente, vários tipos de agressões e abusos físicos, verbais e sexuais cometidos por parceiros ou ex-parceiros, familiares, amigos, desconhecidos, por instituições públicas e até mesmo pelo Estado" (FONSECA; GESSNER; PIOSIADLO, 2014, p.729). Nessa condição, a mulher é fragilizada e sua condição de ser é negada. Diante das marcas da opressão e da violência, seu corpo silencia, se submete, se deixa dominar, anulando sua voz e aprisionando-o frente a suposta soberania do agressor.

O terceiro e último momento de nossas vivências, foi constituído por uma vivência corporal criativa com música, movimento e/ou dança, e a retomada da roda dialógica. Nesse momento, dialogávamos sobre as sensações vivenciadas, as perspectivas e as possíveis atitudes que poderiam gerar um bem viver no momento presente. Também projetávamos as futuras pautas a serem dialogadas nos próximos encontros.

A partir da consciência e ressignificação de si pelas vivências do diálogo, da dança e do questionamento do corpo como lugar de protagonismo, transformação, comunicação, expressão, emoção e ressignificação, as mulheres do grupo de relaxamento foram paulatinamente desenvolvendo uma percepção mais crítica da realidade vivida criando novas possibilidades para o enfrentamento e superação das experiências de violência.

Nesse contexto, a dança foi se apresentando como caminho para organizar corporalmente o bem viver a partir da recuperação da centralidade da vida em relação profunda com o lugar habitado e na alternativa de pensar outra realidade a partir da ruptura do ciclo de violência. Nesse sentido, o exercício do desenvolvimento de gestualidades e dançares situados na própria vida das mulheres aliado aos diálogos interculturais foi favorecendo um olhar e uma atitude diferenciada e de mais autonomia em algumas situações vividas no cotidiano, como, por exemplo, perceber que pode e deve falar, dar opinião, dizer não, dar limites, assumir o que gosta e o que quer, se permitir sair de casa para passear com os filhos ou sozinhas, vestir uma roupa que gosta, repensar sobre as emoções ou simplesmente descansar.

Essas mulheres relataram que assumir suas vontades e querer era como (re)experimentar os sabores e os sentidos

da própria vida que foram sendo desqualificados por processos de opressão e violência, rompendo com ciclos de submissão vividos anteriormente pela resignificação, fortalecimento de suas identidades, libertação de seus corpos e reelaboração do seu sistema de subjetividades.

As atividades realizadas no espaço do relaxamento apresentaram-se como caminhos para a produção do bem estar subjetivo a partir do reconhecimento do corpo como território sensível, cultural, social, biológico, cósmico e político, e do incentivo para a identificação de possíveis acontecimentos e hábitos geradores de sofrimentos físicos e/ou emocionais favorecendo o desenvolvimento de processos de libertação e de práticas de cuidado de si resignificando sensivelmente e positivamente o próprio viver.

O CORPO COMO PROTAGONISTA DE SUA HISTÓRIA

Nessa experiência, compreendemos que as ações vivenciadas não estiveram dissociadas do corpo em nenhum momento. Dessa maneira, o falar, o pensar, o sentir, o dançar e o fazer foram expressões do corpo que é a própria vida e a experiência do que somos, vivemos e sentimos (MERLEAU-PONTY, 1994).

Como uma construção social e cultural, o corpo é o lugar primeiro da expressão da existência humana e é nesse território que o ser humano percebe e apreende tanto as características sociais, quanto desenvolve diferentes aspectos biológicos no decorrer da vida. Nesse sentido, o indivíduo aprende a viver e a compreender a vida mediante os costumes, os comportamentos, as técnicas, os signos e os sentidos criados

pela sociedade em que vive, como também a (re)conceber a sua existência e os significados da vida a partir das relações construídas na simbiose no e com o mundo (LE BRETON, 2009).

Freire (2011; 2000; 1985) afirma o corpo como uma construção que expressa a cultura, a política, o conhecimento e a existência. Conforme o autor "o corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive!" (FREIRE; FAUDEZ, 1985, p.15).

Nesse cenário, o Corpo Consciente reflete uma inteireza no contato dialógico com o meio na plena consciência da sua condição humana, com suas particularidades e características sociais, culturais, biológicas, emocionais, motoras, ideológicas, cognitivas, criativas, enfim, humanas, na vida no e com o mundo (GONÇALVES, 2016).

No grupo, o convite para o alargamento da consciência de si foi (re)lançado continuamente a partir do corpo em relação dialógica consigo, com o outro e com o mundo e das suas maneiras de ser, significar e viver nos contextos habitados. Reconhecemos que os aprendizados sociais e culturais constituem nossas formas de ser e estar no mundo, e entendemos que essas estruturas não são definitivas e imutáveis por sermos seres incompletos e inacabados. Em permanente estado de (re)construção, podemos vislumbrar mudanças de pontos de vista nos modos de perceber e significar as coisas, e de estar e agir no mundo.

O corpo vivido, sentido e envolvido das mulheres nos processos vivenciais em dança contribuiu para gerar uma sensibilidade diferenciada na ampliação da consciência,

dos sentidos e do compromisso com a vida. A partir de um entendimento ampliado e ressignificado de si por meio de vivências promovedoras de interações dialógicas, emocionais e do questionamento do corpo como lugar político e social, as mulheres foram desenvolvendo uma percepção mais crítica da realidade vivida criando novas ações para o enfrentamento e superação de experiências opressoras.

As vivências se mostraram, dessa maneira, como caminho sensível para organizar corporalmente atitudes, pensamentos e emoções a partir da recuperação da confiança em si, do empoderamento e da possibilidade de pensar outra realidade. Afetando o sistema de subjetividades, como nos fala Carrillo (2011), e conseqüentemente influenciando na maneira de como as mulheres atribuem sentidos e constroem seus vínculos afetivos, as vivências coletivas e dançantes constituíram-se num processo em EP permitindo as envolvidas reconhecerem-se enquanto protagonistas de suas histórias nutrindo seus sentidos de pertencimento, autonomia e identidade.

No decorrer das nossas experiências vivenciais percebemos que as mulheres foram construindo caminhos sociais emancipatórios por meio do reconhecimento de si como protagonistas e seres históricos de relações no e com o mundo. Dessa forma, elas foram se fortalecendo e superando situações de submissão e opressão anteriormente vividas, e experimentando subjetividades emancipatórias reforçando e atualizando o sentimento da identidade e libertação para a construção de um bem viver.

A DANÇA COMO LIBERTAÇÃO

Nesta experiência a dança foi vivenciada como um acontecimento criativo cujo conteúdo foi a própria existência de quem a expressou percorrendo caminhos mais flexíveis (PORPINO, 2006). Nesse caminho, as mulheres puderam dançar e apreender com mais profundidade os sentidos e os significados do corpo e da vida a partir de suas histórias vividas.

No movimento criativo de conhecimentos e reconhecimentos, elas foram percebidas em sua condição complexa e humana como o principal repertório para a criação de expressões e elaboração e reelaboração dos conteúdos das nossas práticas vivenciais. Mediante as respostas que emergiram do processo de diálogo por meio da voz falada e dançada os rumos das nossas práticas foram sendo traçados.

Nesse cenário, a dança foi uma linguagem artística ampliadora e ressignificadora da construção do conhecimento por meio da liberdade e saberes do corpo com lugares, texturas e contextos diferenciados. Em nenhum momento o objetivo foi impor conhecimentos específicos como ensinar passos ou técnicas existentes, mas possibilitar de maneira criativa, improvisadora e libertadora, gestualidades originais e afetivas, partindo da reflexão, do questionamento, da discussão e do entendimento individual que cada uma tinha de si, do outro e das coisas do mundo, possibilitando nesse fluxo um movimento de (re)construção do corpo e dos modos de perceber a vida.

Essa maneira de fazer dança causou estranhamentos por parte de algumas mulheres que ao ouvir falar em dança esperavam aprender um estilo e uma técnica já existente para repeti-la de modo mecânico e desconectada das dimensões sociais, emocionais, culturais e políticas vividas.

Nessa perspectiva, a apreensão da dança estaria vinculada à concepção bancária da educação e significaria um espaço de reprodução e memorização de seus conteúdos (FREIRE, 2011).

Essa incerteza e imprevisibilidade com relação ao formato da dança, provavelmente nunca vivida anteriormente por elas, causou certo espanto. Entretanto, aceitaram o desafio e vivenciaram a criação e a construção compartilhada do conhecimento como um acontecimento processual de maneira fluida e sem julgamentos estéticos.

Dessa maneira, experimentamos a dança como construção de possibilidades inventivas e emancipadoras exercitando o diálogo e o questionamento do mundo vivido e sentido para suscitar experiências problematizadoras, criativas, libertadoras, conscientizadoras e construtoras de saberes. Nesse sentido, nos aliamos a concepção problematizadora da educação que se faz e refaz por meio da elaboração dialógica com a vida (FREIRE, 2011).

Enquanto a educação bancária inibe o aspecto criador das pessoas, a educação problematizadora explora a curiosidade para o desvelamento da realidade. A primeira, busca manter a imersão; a segunda, provoca a emersão das consciências para uma atuação crítica na realidade. Nesse caso, os sujeitos vão desenvolvendo o seu poder de percepção e de compreensão do mundo vivido em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2011).

Nesse lugar que permitiu a expressão de diversas referências e repertórios culturais, o falar, o ouvir, o fazer, a confiança e o respeito foram sendo tecidos nos compartilhamentos de experiências, nas identificações com as histórias e, também, nas indignações sentidas. A experiência

singular de cada uma foi se tornando conhecida e ganhando um caráter coletivo pela ação da partilha de narrativas fortalecendo significativamente suas identidades.

Tais experiências individuais e coletivas foram elementos primordiais para a expressividade da dança e de saberes múltiplos e diversos do corpo, no corpo. Vivemos, um dançar e um educar transpassados pela experiência estética da existência buscando um saber e um aprender por meio de reviravoltas no caráter previsível e linear da realidade percorrendo contextos, sensibilidades e texturas mais flexíveis.

A DANÇA PROTAGONIZADA PELAS MULHERES

Dentre diferenciadas metodologias e vivências em dança realizadas com as mulheres em questão, destacamos como um exemplo, a experiência da roda dançante ao som da música “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha.

Essa proposta foi inspirada na *Biodanza* que tem como prioridade a interação em grupo e o encontro humano em condições especiais de afeto, segurança e nutrição. Oportuniza bailar a existência humana, seus sentidos e subjetividades em profunda conexão consigo, com o próximo e com a natureza revelando identidades. Sua ação combina dança, música e emoção por meio de vivências integradoras e coletivas que promovem a integração do pensamento com o sentir e o agir desenvolvendo uma movimentação de compromisso com a vida e provocando modificações na qualidade do viver (GONSALVES, 2010; SANTOS, 2017, 2009).

Depois de dialogarmos sobre como as mulheres vivenciavam a alegria e a diversão em suas vidas e se a

vivenciavam e/ou como poderiam vivenciá-la, por quais meios e atitudes, formamos uma roda com as mãos dadas e ouvimos um pouco da música que aos poucos foi embalando os corpos e fazendo a roda girar. Nesse momento a dica era ficar de olhos abertos, olhar para as pessoas com confiança e se movimentar sem construir um diálogo verbal, mas corporal, a partir das sensações dos diálogos anteriores e do conteúdo da música.

A roda foi girando e ganhando vida com olhares mais brilhosos, risonhos e afetuosos enquanto a dança foi ocorrendo de maneira original e criativa. As mãos aos poucos foram sendo soltas e as mulheres continuaram dançando e também cantando a música expandindo o corpo pelo espaço da sala e ressoando um forte:

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um
eterno aprendiz
Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita”
(“O que é, o que é?”, autoria de Gonzaguinha,
1982)

Diante desses compartilhamentos de sentidos e expressividades, fomos formando uma roda de abraços compreendendo e acolhendo a outra na partilha do toque, do cuidado, do riso e do aconchego favorecendo o exercício da confiança, do respeito, da amorosidade, e, também, do limite. Durante toda a vivência, a exteriorização do limite foi informada

como aspecto primordial para que as mulheres tentassem se colocar e sinalizar até onde podiam ir e aguentar naquele momento gerando uma atitude de coragem, afirmação, posicionamento subjetivo e político perante o seu corpo e a sua vida.

Nesse momento, tivemos a convicção de que, como nos canta Gonzaguinha, "somos nós que fazemos a vida como der, ou puder, ou quiser". E assim, elas foram encorajadas a assumir e a comunicar as suas próprias vontades e limitações, e a reinventar a vida a partir de si mesmas por seus quereres e capacidades em transmutação.

A partir do reconhecimento do corpo, as mulheres puderam decifrar com mais inteireza suas identidades com uma consciência alargada de seus propósitos e disposições. Na improvisação animada pelo mundo vivido, percebido e imaginado, o corpo foi encarnado da expressão da história, da educação, da cultura e das subjetividades femininas. A dança, na perspectiva da Educação Popular, se configurou como uma possibilidade de protagonismo e libertação para essas mulheres que puderam ser, sentir, falar, ouvir, questionar e dançar suas vidas, subjetividades e identidades.

UM FINAL EM CONSTRUÇÃO ...

Refletir, analisar e atualizar princípios da EP contribuiu para compreender a construção compartilhada do conhecimento e os diálogos interculturais como uma plasticidade que se dá no encontro humano que pulsa para o acontecimento de uma vida mais digna e menos injusta, e para a potencialização da essência política desse jeito de pensar e fazer educação com os populares e não somente para eles e/ou apesar deles.

Nesse encontro humano de fazeres compartilhados e dialógicos funda-se a possibilidade da ampliação perceptiva dos sujeitos para a geração de questionamentos sobre a realidade vivida e de mudança de perspectiva contribuindo para a reelaboração do sistema de subjetividades e para a construção de novas formas de conhecer, ver e entender o mundo. Dessa maneira, a EP se mostra como possibilidade para a geração de projetos e processos integrativos que permitam a reconstrução das subjetividades e das objetividades.

Percebemos que o movimento encarnado da linguagem artística da dança como processo criativo produz e desvela o corpo em sua gestualidade, emoção e identidade única. Vemos que um corpo que baila a vida cresce em direção a amplitude de consciência na participação e na recriação, redescoberta e recomposição de si por meio de caminhos mais expressivos e sinuosos. Tais experiências que valorizam o humano e seus universos subjetivos possibilitam amplificar a percepção e descortinar um jeito próprio de conceber a realidade partindo do reconhecimento e da problematização da mesma para sua ressignificação e projeção diferenciada da existência a partir de uma postura protagonista.

Como movimento de emergência da consciência crítica, da construção de subjetividades sensíveis e emocionais libertadoras e do fortalecimento da identidade a partir de processos vivenciais e educacionais em ambientes e contextos múltiplos de interação humana, a EP e a dança mostram-se como potencializadoras para a construção de uma vida voltada para a humanização, libertação, justiça, reconhecimento e empoderamento para questionar, enfrentar, superar e transformar as estruturas opressoras oportunizando

uma reorganização social de pessoas protagonistas de suas próprias histórias.

Nessa experiência podemos entender que o movimento da EP como construção compartilhada do conhecimento dialogado por meio de ações de extensão popular ocorre pela vivência e nutrição da identidade no corpo vivido, dançado, emocionado e em comunicação, e de sua atuação ressignificada no mundo com os sentidos de reconhecimento, pertencimento e autonomia mais aguçados e incorporados.

Diante dessa impressão, e desta experiência, podemos apontar como aspectos importantes para pensar o protagonismo emancipador feminino, a autonomia, o pertencimento, o processo de ressignificação de subjetividades e a construção de formas afirmativas de lidar com a identidade: a ação participativa e respeitosa de falar e ouvir, a possibilidade da construção do conhecimento a partir do que se sabe e do chão da vida, a liberdade de se movimentar sem julgamentos, a oportunidade de dançar e criar sem padrões pré-definidos, o reconhecimento de situações opressoras e dos possíveis agressores, o encorajamento de enfrentar as dificuldades vividas, a retomada dos quereres e dos sonhos, a atribuição de sentidos aos vínculos afetivos e às ações sociais.

Esperançamos e continuamos no processo e na construção de caminhos e ações emancipadoras na partilha de vidas, realidades e conhecimentos evocando o fortalecimento do protagonismo de mulheres a partir do chão da realidade e da reinvenção das subjetividades para que elas possam vislumbrar possibilidades renovadas e criativas de enfrentamentos e acreditar que são capazes de serem autoras de suas palavras, gestos, principalmente, senhoras de seus corpos, e do seu

bem viver. Estamos juntas nessa trilha e certas de que muitos retornos, conflitos e transformações virão.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **Educação e economia popular solidária**. São Paulo. Ideias e letras, 2010.

ALCANTARA, Liliane; SAMPAIO, Carlos. Bem viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Paraná, vol. 40, 2017.

CARRILLO, Alfonso. **Educación Popular**. Coordinación de Investigación, Dirección General de Producción y Recreación de Saberes. Universidad Bolivariana de Venezuela, 2011.

CRUZ, Pedro J. S. C. **Construção compartilhada do conhecimento na pesquisa e na ação social**, 2019.

FONSECA, RMGS; GESSNER, R; PIOSIADLO, LCM. Subalternidade de gênero: refletindo sobre a vulnerabilidade para a violência doméstica contra a mulher. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 4, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo. Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro. Vol 15. Paz e Terra, 1985.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Rolando Toro: história e método do poeta que baila a ciência**. João Pessoa. Editora universitária da UFPB, 2010.

GONÇALVES, Luiz. Verbetes Corpo(s) Consciente(s). In: **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica Editora, 2016.

GONZAGUINHA. **O que é, o que é?** Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1982. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/463845/> (4 min). Acessado em 10 de novembro de 2020.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**. Rio de Janeiro. Vozes, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro. Martins Fontes, 1994.

PALUDO, Conceição. Educação popular - dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: **Educação popular: desafios e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

_____. **Educação popular como resistência e emancipação humana**. Campinas/SP. Cad. Cedes, 2015.

PEDROSA, J.I.S. Diálogos interculturais: práxis necessária à Educação Popular em Saúde. In: CRUZ, P.J.S.C. **Construção compartilhada do conhecimento na pesquisa e na ação social**, 2019 (no prelo).

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal. EDUFRN, 2006.

SANTOS, Cláudia Alline Aparecida dos; PARO, César Augusto. A interface entre o teatro e as práticas educativas

em saúde no contexto da atenção primária à saúde. **Rev. Ed. Popular, Uberlândia**, v. 17, n. 1, 2018.

SANTOS, Maria. **Biodança: vida e plenitude**. Belo Horizonte/MG. Editora da autora, 2009.

_____. **Biodanza 360 graus**. Belo Horizonte/MG. Editora da autora, 2017.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação Popular: Refundamentação e Vigência no Discurso Latino-Americano**. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

TORO, Rolando. **Biodanza**. Chile. Cuarto Propio, 2009.

VALLA, Victor. Revendo o debate em torno da participação popular: ampliando sua concepção em uma nova conjuntura. **Doenças endêmicas: abordagens sociais, culturais e comportamentais** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000.

DIÁLOGOS DOS SABERES: GUIADOS PELAS EXPERIÊNCIAS POPULARES

Nátia Targino da Silva¹¹

INTRODUÇÃO

O estudo desta temática é relevante por revisar, rememorar e refletir sobre os diálogos provocados durante as aulas da disciplina Construção compartilhada do conhecimento na pesquisa e na ação social. Suas aulas foram pautadas nas experiências populares de algumas pesquisas de autores que discutem esta proposta, além de proporcionar alguns debates, com pessoas que vem de alguns movimentos populares e que buscam legitimar suas experiências como um conhecimento necessário para a vida, em todos os seus aspectos, partilhando essas vivências dentro do universo acadêmico e mostrando na teoria e na prática, que suas ações são mobilizadas através de um fundamento muito bem colocado e coerentemente viável.

Precisamente a academia é um espaço exclusivo para os diversos conhecimentos e áreas científicas, no momento

¹¹ Graduada em Pedagogia (UFPB).

que ela oportuniza a entrada de novos saberes, ela se afirma e se revela como uma instituição de ensino e pesquisa que se dispõe a dialogar abertamente. Isto só acontece, porque os professores estão abertos a outros conhecimentos e não apenas àqueles de cunho científico. E que entende que o conhecer, o saber, são verbos que intensifica nosso estado de seres curiosos e que precisa ser aprimorado de alguma forma. Segundo Melo Neto (2006) podemos dizer:

A discussão sobre a relação entre o saber popular e o saber científico não é uma novidade no campo da Filosofia. Está presente em atividades educativas, que envolvem os valores da educação popular em programas ou projetos de governos e, sobretudo, naqueles direcionados a grupo sociais, exprimindo políticas de 'inclusão social', ao utilizarem a metodologia da pesquisa-ação. [...] como expressão de um trabalho social e útil com a intenção de mudar, quando se discute sobre a produção de conhecimento ou saberes. (MELO NETO, 2006, p.225-226).

Consequentemente, fica fácil de entender o objetivo aqui explicitado, pois essa mudança só acontece quando existe pessoas comprometidas com a sociedade e o bem comum da sua nação. E é por meio dos conhecimentos que fortalecemos nossas crenças e somos capazes de criar e se recriar no mundo em que estamos inseridos. Cada sociedade ou grupo de pessoas, tem sua realidade de vida e um saber e/ou conhecimento útil para uns, não significa dizer que será para todos, cada um tem seus limites, semelhanças e diferenças que precisam ser respeitadas. Por isso, a metodologia da pesquisa-ação social que também é assumida na disciplina

torna-se uma ferramenta precisa no desenvolvimento dessas atividades, visando conseguir abraçar esta inclusão social que é tão pertinente.

A metodologia pesquisa-ação social que o autor cita e que estar inclusa na disciplina baseada na construção deste artigo, estão estreitamente associadas e presentes em cada diálogo construído, despertando a curiosidade, incentivando a pesquisa, refletindo sobre as questões sociais que assolam a sociedade, buscando possíveis respostas para cada questionamento e acima de tudo compartilhando os saberes e experiências que são inegociáveis.

Desta forma, o corrente trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro momento abordarei sobre, as semelhanças e diferenças entre saberes científico e saberes popular; no segundo momento sobre a reflexão dos saberes construído através da partilha e no terceiro momento o saber científico e o saber popular formando o ser humano para os processos civilizatórios da vida. Sendo assim, as experiências compartilhadas são de grande valia para todos envolvidos neste processo contínuo de construção de saberes científico e popular.

Superada essa dicotomia entre saberes científico e saberes populares é importante salientar que é preciso cada vez mais resistir quanto a proposta de hegemonia do saber, visto que há uma multiplicidade de saberes que são construídos em todos os lugares, espaços, territórios que precisam ser levados em consideração, seja ele no espaço comunidades, nas tribos indígenas, nos centros de diálogos. Faz-se necessário lutarmos para que a proposta viável nos nesses contextos seja a contra-hegemonia, por se tratar de uma perspectiva

que não universaliza um único conhecimento como sendo o absoluto (BADKE,2012).

Essa espécie variada de conhecimento é ancorada por diversos estudiosos, sendo um deles Boaventura de Sousa Santos ao denominar de "ecologia dos saberes"¹², são processos de construção do saber de forma democrática, em que não há supremacia de conhecimentos, todo conhecimento tem sua importância, os conhecimentos que são produzidos dentro dos muros das universidades não são superiores daqueles que são produzidos nas comunidades, no territórios em que a "resistência" é a palavra de ordem, pois são pessoas que tem uma experiência ao longo da vida que jamais conhecimento acadêmico algum conseguirá explicar, não queesses conhecimentos produzidos nos becos, nas vielas sejam mais significativos do que os dos muros da universidade, mas que sem dúvida um tem muito a contribuir com o outro.

De acordo com a concepção de Carneiro, Krefta e Folgado (2014):

A ecologia de saberes não é uma estratégia epistemológica ou política para dialogar com o inimigo, com os opressores, mas para criar força entre os oprimidos. Ou seja, para lidar com o que o Mao Tse Tung chamava de contradições secundárias, contradições no seio do povo, por exemplo, entre trabalhadores industriais e camponeses ou entre estes e indígenas. Todos pobres, todos tentando sobreviver e lutar com dignidade, mas com diferenças. E, portanto, elas têm que ser muito discutidas e nem sempre é fácil que isso ocorra (CARNEIRO; KREFTA; FOLGADO, 2014, p. 334).

12 Conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes.

Nesta perspectiva, evidentemente no diálogo com outros saberes em sua maioria ocorre conflito, por alguns conhecimentos serem considerados os de ponta e/ou certificados cientificamente, porém há um ponto positivo nisso tudo, que é a oportunidade de poder aprender em meio a essas dificuldades, de aprender a não ter comportamentos autoritários, opressores, que infringem e afeta o outro, que entende que nas diversidades se faz presente às identidades, as concepções, os argumentos. Cabe compreender que divergências vai haver, e isso é importante, é interessante dialogar com seus impares, e não apenas com seus pares¹³.

Destarte, vivemos em um mundo em que a ciência tem grande hegemonia, ela mostra-se como um saber homogêneo, entretanto é internamente bem diversificado. a ciência propriamente dita tem suas significações e valores na sociedade, mas aquela também ciência construída nas comunidade a exemplo de ervas medicinais que tem contribuído significativamente para estudos são tão importante quanto, é sobre isso que devemos compreender que não importa o que se entender como científico ou não, o que de fato importa é que essa ecologia de saberes são indissociáveis e precisam uma da outra, portanto inerentes (KATUTA; SOUZA; COSTA, 2005).

Em contribuição a isso, podemos entender que as diversidades de saberes são necessárias e compõem a gama de possibilidades que temos para aprender por meio de várias nuances e inúmeros repertórios, com base na ecologia de saberes podem fazer com que esses conhecimentos dialoguem com os saberes populares, indígenas camponeses, urbanos, etc.

¹³ Importância de dialogar os outros sujeitos que pensam diferente de você, que tem suas percepções sobre a vida e sobre o mundo que diverge com as suas, nesses conflitos são construídos diversos conhecimentos e outras possibilidades de construção do saber.

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE SABERES CIENTÍFICOS E POPULARES

O saber é sem dúvida um fenômeno que todos necessitamos para viver. É a partir desses saberes que de fato tornamos indivíduos ativos, vitalícios, por compreender que somos os únicos seres vivos, capazes de raciocinar com lógica. Nessa perspectiva o saber científico se solidifica, pois pensa esses saberes na ciência, buscando comprovar na realidade as reais funções de um determinado conceito para mover a vida terrestre. Transforma a teoria em um bem comum de todos a partir da observação, de estudos relativos ao caso, da vivência com a realidade e assim por diante. (SILVA, 2008)

Já o saber popular, assim como o científico também se baseia nas experiências da vida, acumuladas ao longo dos anos e que perpassa de geração em geração sofrendo mudanças de acordo com o tempo e espaço apresentado. São métodos intuitivo, dedutivo, que psicologicamente pode ser explicado porque fazem parte de nós. Mais que, de qualquer forma, culturas, sociais que se intensificam bem como a ciência. Conforme Melo Neto (2006):

O humano construiu um discurso que pronuncia uma unidade dialética, em movimento, pois enquanto o elabora ele está nele mesmo. Uma realidade que se revela muito mais ampla do que o pensamento em si. Uma sabedoria eminentemente geradora de maneira assistemática, instituindo-se como popular [...] definida pela relação causa e efeito. (MELO NETO, 2006, p.229).

O saber popular existe desde o princípio da civilização humana e se perpetua até os dias de hoje, é por esta razão que são tão memoráveis e relevantes para o estudo da sociedade e da utilidade humana. Desta forma, a partir do momento que for dedicado a estudar os fatos e possíveis verdades apresentadas, precisamente se formará alguns argumentos que pode constatar essas explicações, Melo Neto (2006, p. 239), afirma que: “Valorizar o saber local é pôr em evidência conhecimentos intuitivos, constituintes do saber popular”. É por isso, que a universidade tem se articulado para buscar possibilitar este reconhecimento também por meio da ciência e assim expandir mais ainda suas diversidades desaberes.

A diferença entre o saber científico e o saber popular, por vezes, não são fáceis de enxergar, tendo em vista que todo o saber produz um bem para a vida social e pessoal do homem. Porém, a diferença se encontra na resistência, na negação, na não aceitação desse saber popular com tanta eficiência e precisão quanto o saber científico ainda, mesmo com tantos estudos relativo a este conhecimento tão rico.

E com isso, as semelhanças são mais notórias, em pensar no pluralismo de saberes, na autonomia adquirida, no reconhecimento de sua identidade, no criar e se recriar na sociedade, na quebra de preconceitos, na construção da argumentação pautada nas experiências, etc. Por outro lado, o saber científico e o saber popular estão longe de serem especificamente semelhantes, ambos, tem suas particularidades e suas convergências em alguns aspectos da sua práxis, Cada um no seu modo de produzir conhecimento, de expressar seus significados, valores, costumes, crenças, emoções, no seu modo de viver e de se relacionar com outras pessoas. (FAZENDA, 2008)

No mais, precisamos entender que o saber popular e o saber científico sempre estará presente na sociedade, fazendo parte da nossa história e possibilitando questionamentos sobre a existência da vida e dos fenômenos que movem ela de modo geral. O importante é disseminar estes saberes e cultivá-los como uma verdade que escolhemos empregar cada um, em uma determinada situação da nossa vida e que sem eles não existiria seres pensantes e atuantes na sociedade com tanta clareza, pois a sua produção mantém a existência do homem na terra, com suas descobertas, curiosidades, experimentos e vivências. E que tanto o saber científico quanto o saber comum tem aprendizagens e ensinamentos que precisam ser estimulados, despertados e evidenciados para a utilidade humana e social das pessoas.

A aquisição do conhecimento é essencial para que o indivíduo não seja oprimido, porém da mesma forma que o conhecimento liberta ele também oprime. Para que o conhecimento seja libertador, o indivíduo precisa entender a sua real situação, refletir sobre sua realidade e compreender de que forma pretende sair da situação de oprimido, mas que essa saída seja consciente, que o oprimido de hoje não se torne opressor do amanhã. A consciência crítica se faz necessário para que os sujeitos libertem-se da opressão por meio a consciência crítica e não acreditando na falsa generosidade de patrões que esconde interesses pessoais que em sua maioria tende a fazer com o que ex-oprimido ocupe mais uma vez essa posição.

Na concepção de Paulo Freire (2007, p. 40) é necessário que haja uma educação libertadora para os indivíduos, pois “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.” Nesse sentido, a educação precisa

oportunizar uma educação horizontalizada e com mecanismos para que os sujeitos saiam da opressão entendendo essa condição, ou seja, refletindo sobre ela.

REFLETINDO OS SABERES CONSTRUÍDOS ATRAVÉS DA PARTILHA

A construção do saber por meio do compartilhar é algo gratificante, as relações que conseguimos fazer entre um raciocínio e outro não tem preço, esse aprimoramento do saber partilhado construído através de discussões, debates, questionamentos, problemáticas de um determinado tema, articula os diversos saberes tanto do senso comum quanto do senso crítico.

É por esta razão que os diálogos e a escuta se tornam um dos métodos indispensáveis para este processo. O dialogar e a prática da escuta, permiti tornar o saber comum ou o conhecimento prévio em algo mais reflexivo, aplicando métodos de ensino e aprendizagem que provoquem questionamentos, além de trabalhar a coletividade em sala de aula. Neste sentido, Freire (2017) afirma:

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 discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 2017 p. 75).

Neste sentido, cada assunto abordado foi se articulando durante as aulas, os fios condutores de um conteúdo para outro auxiliaram a recordar e conectar cada vivência da partilha. Os autores foram se entrelaçando e construindo uma rede de ideias e conceitos que se afirmava entre nós como novidades, algumas como verdades adquiridas, outras como aprimoramento de conceitos já adquiridos em outros espaços de aprendizagem e assim por diante. Os autores como: (PEDROSA, 2019; BRANDÃO, 2019; CALADO, 2019) e outros, construíram conceitos e fomentaram ideias interessantes.

Na concepção de Calado (2019) é necessário que possamos no lançar a um olhar crítico-avaliativo em direção à conjuntura atual mundial, para o autor essa reflexão resulta de bastante análise e compreensão sobre as relações sociais que configuram o atual cenário sócio-histórico, sendo este o primeiro passo para a real mudança social que tanto almejamos isso significa dizer que os autores até o momento mencionados foram imprescindíveis não só para a construção deste ensaio, mas para minha formação (pessoal/profissional).

Quanto às concepções de Brandão (2019) o autor destaca a importância de se considerar todas as ciências, social ou científica, além de outras pertinências que se faz necessário ser contempladas ao longo deste estudo. No que se refere aos pressupostos Pedrosa o autor traz uma discussão bastante interessante, versando sobre aos modelos impostos na sociedade e argumenta sobre os aspectos de exclusão para aqueles que não se adequam as determinações preestabelecidas, o que causa a exclusão desses. A perpetuação da exclusão está justamente quando os indivíduos não se adequam a padrões sociais que cada dia mais tem se constituídos socialmente.

Desta forma gera a opressão, sofrida por aqueles que não se adequam a padrões sociais presentes em vários espaços. O autor discute a necessidade de se valorizar a identidade de cada povo, pessoa, uma vez que temos que ir a qualquer padronização, pois exclui aqueles que não fazem parte do meio dito “normativo”. O Brasil é um país multicultural, e todas as culturas são importantes, pois é o que constitui a pessoa, é a sua representação enquanto pessoa.

Segundo Pedrosa (2019):

Dessa forma os diálogos interculturais como *práxis* na EdPop representam momentos em que passam a circular nas rodas de conversas os significados que a opressão vivenciada produz nas pessoas e nos coletivos. Na circulação das subjetividades e no diálogo entre estas múltiplas singularidades é possível construir novos significados, nos quais os sujeitos envolvidos possam atribuir a si próprios o sentido de protagonistas, de construtores de outras realidades (PEDROSA, 2019, p. 2).

Neste sentido, cada pessoa tem sua historicidade, seus costumes, e isso carece ser respeitado, o diálogo entre essas culturas possibilitam a construção de novas possibilidades de entendermos o universo cultural desses povos. É importante que as identidades sejam conservadas e respeitadas, visto que o sujeito é dotado de experiências que constitui que ele de fato é preservação da identidade é também uma forma de resistir.

Os conhecimentos compartilhados pelas diversas culturas e pela conectividade destas contribuem para a construção do conhecimento, parece estranho dizer isso, mas na subalternidade e opressão também se faz conhecimento, no sentido de saber que este caminho de subalternidade não pode

ser perpetuado e/ou permanecer, é preciso buscar referenciais que possibilitem a saída desse estado de marginalidade. O diálogo intercultural funciona como dispositivo para que os sujeitos possam intervir na realidade e assim transformá-las.

O SABER CIENTÍFICO E POPULAR FORMANDO OS SERES HUMANOS PARA OS PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS DA VIDA

Essa discussão sobre o conhecimento científico e popular não é um debate novo, porém é necessário que faça cada vez essa discussão, uma vez que ambos os conhecimentos são importantes. No campo da extensão popular se torna sua base, pois é através dos saberes populares que essa perspectiva se faz presente, não deixando de lado o científico que é também uma relação dialógica entre esses conhecimentos, o que possibilita a construção de novos saberes e novos conceitos.

A educação popular tem um papel importante nesse diálogo, ancorado nos princípios de Paulo Freire tem feito um trabalho significativo desde sua firmação na sociedade que foi se consolidando devido lutas e movimentos sociais que ainda hoje são conservados e postos em evidencia quando nos referimos à educação popular, o movimento estudantil é um dos alicerces da educação popular. Esse intercâmbio de saberes envolve diversos agentes acadêmicos e populares, mas ainda se perpetua em alguns setores acadêmicos a estranheza por estes conhecimentos se conectarem de forma tão necessária na construção do saber do indivíduo não meramente técnico, mas com outras visões e experiências que serão únicas em sua vida.

Vale ressaltar que a educação popular não pode ser entendida como um método de conscientização, mas como um trabalho educativo que toma por base a cultura popular como parte pioneira do processo de desvelamento da realidade objetiva e da germinação da consciência das pessoas como sujeitos que fazem parte de um determinado grupo ou classe social (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009). A educação popular em seu aporte teórico e prático traz metodologias que estimulam a participação social e ao fortalecimento, individual e coletivo.

O compartilhamento dos conhecimentos possibilita que outros indivíduos adquiram outros saberes que vão se constituindo ao longo da vida, ao contribuir com o conhecimento de outras pessoas estamos aprendendo e isso faz parte da natureza humana, viver em busca de novas respostas, conceitos, ideias que até então são desconhecidas compõem o saber vivido de muitos sujeitos. Por este motivo tanto o conhecimento científico quanto o popular contribuem para a construção das pessoas, sobre essa perspectiva é preciso resistir e lutar através da palavra, de nossos saberes contra a ideia de conhecimento de hegemônico.

Para Dussel (1997), o trabalho é determinação essencial da cultura:

As culturas não são os objetos que repousam nos museus (como cadáveres nos velórios). A cultura é um ato da vida humana: é produção-consumidora e consumo-produtivo. Os objetos ou símbolos de cultura se dão tais no próprio ato de está-los "usando" ou "criando", no momento de estarem integrados ao ato do trabalho. Até a festa ou a recriação cultural, e por isso a arte, é incompreensível sem a referência, em última instância, ao ato do trabalho cotidiano: do cam-

ponês no campo, do operário na fábrica, dos responsáveis pelo lar em casa etc (DUSSEL, 1997, p.193).

Destarte, a cultura é diversificada, sendo vivida pelas pessoas de forma plural, através de experiências, da transferência de valores e das formas de viver dos indivíduos. Vale destacar que a cultura, através dos vários signos, codifica o mundo e assim através dela que as pessoas vão dando significados aos objetos, às situações, as ocorrências e até as outras pessoas.

Na concepção de Streck (2001):

A cultura não são apenas os produtos criados pelo homem, mas abrange o processo de criação, isto é, as condições em que são criados, os conflitos latentes ou expressos, o tipo de relações humanas, etc. A ideia de cultura, agora, passa a estar ligada às ideias de trabalho, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; história, como campo de realização e produto do trabalho do homem; dialética, como a qualidade constitutiva das relações entre o homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano cria a cultura e faz a história [...]. Portanto não é mais uma visão estática, iluminista ou folclorista de cultura, mas o conceito passa a ser historicizado, politizado e dialectizado (STRECK, 2001, p. 71-72).

No diálogo entre a objetividade e subjetividade surge a cultura, que é expressa por Dussel (1997, p. 196) “A totalidade de produtos da *poíeses* humana (materiais e simbólicos), que seria a cultura objetiva (tanto a cultura material ou espiritual, para outros culturólogos), relaciona-se a subjetividade constituindo

uma síntesedialética [...]”, que ocorre entre a objetividade e a subjetividade. Significa dizer que se trata das práticas reais dos sujeitos culturais gerados historicamente por essa objetividade, em que essa objetividade motivada pelas “maneiras de se dar” subjetivamente junto a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a disciplina, Construção compartilhada do conhecimento na pesquisa e na ação social, possibilitou um leque de aprendizagens que poderão provocar futuras pesquisas, ampliou novo saberes, despertou o interesse pela temática, e mostrou o real papel da universidade com a sociedade. Os processos civilizatórios da vida dependem dos saberes que serão construídos, há séculos que nos fortalecemos por meio do conhecimento e transmitimos esses saberes adquiridos em nossas ações seja individual ou coletiva é por isso, que o saber popular tem um papel fundamental nesta disciplina assim como o científico, mais não ignorando a existência de ambos.

Cada debate, cada acesso a movimentos sociais em sala de aula forma únicos, aprendemos sobre suas especificidades, o que move cada uma dentro dos espaços sociais e discutimos essa importância para educação do povo e percebemos ao longo das aulas que cada saber deve ser refletido e respeitado, seja local, territorial, nacional, enfim, mais que de certo modo se ampliaram e formaram saberes úteis para nossa vida. Ademais pudemos ressignificar nossos conhecimentos por meio das discussões em sala de aula, em que pudemos assumir posições que foram pertinentes a nossa construção pessoal e profissional, os contextos trouxeram esperanças quanto a

nossa atuação na sociedade em perceber que mesmo as dificuldades circundantes é preciso resistir e lutar que não podemos nos deixar ser silenciados.

As contribuições de cada aluno serviram para que entendamos que não estamos sozinhos nessa luta e que o autoritarismo, a arrogância, o preconceito, a discriminação não pode fazer parte da nossa vida, que é preciso olhar o outro com os olhos da alma, sem julgamentos, entendendo que cada indivíduo tem suas potencialidades, que não há conhecimento hegemônico, todos os conhecimentos são importantes e fazem parte da nossa história, da nossa ancestralidade (popular) e aqueles produzidos dentro dos muros da universidade (científico) são indissociáveis e por isso tem os mesmos valores e importância cada um com suas características.

REFERÊNCIAS

BADKE, Marcio Rossato, *et al.* **Saberes e práticas populares de cuidado em saúde com o uso de plantas medicinais.** Texto & contexto enfermagem, v. 21, n. 2, p. 363-370, 2012.

BRANDÃO, C. R. Andando em boa companhia de Paulo a Boaventura de Sousa na construção do conhecimento através da ciência, da pesquisa e da educação. *In*: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. **Construção compartilhada do conhecimento na pesquisa e na ação social.** 1. Editora do CCTA. 2019.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde:** escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

CALADO, A. J. Em busca de uma sociabilidade alternativa: a contribuição da pedagogia e do legado freiriano. *In*: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. **Construção compartilhada do conhecimento na pesquisa e na ação social**. 1. Editora do CCTA. 2019.

CARNEIRO, Fernando Ferreira Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 8, n. 2, p. 331-338, 2014.

DUSSEL, Enrique. Cultura latino americana e filosofia da libertação (cultura popular revolucionária, além do populismo e do dogmatismo) *In*: DUSSEL, Enrique. Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação. São Paulo: Paulinas, 1997, p. 171- 231.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. Papyrus Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

KATUTA, Angela Massumi; SOUZA, Maria Antônia; COSTA, Lucia Cortes. **Sociedade e cidadania**: desafios para o século XXI. Editora UEPG, 2005.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão popular**. Editora da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB: 2006.

PEDROSA, Jose Ivo dos Santos. Diálogos interculturais: práxis necessária à Educação Popular em Saúde. *In*: CRUZ,

Pedro José Santos Carneiro. **Construção compartilhada do conhecimento na pesquisa e na ação social.** 1. Editora do CCTA.2019.

SILVA, Bruno Rogério Duarte, *et al.* **A Alfabetização Científica dos Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió/,2008.

STRECK, D. **Pedagogia no encontro de tempos.** Petrópolis: Vozes, 2001.

O SONHO DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A VALORIZAÇÃO DOS SABERES

Patrícia Araújo Rocha¹⁴

Nossas reflexões iniciais

Atualmente vivenciamos mais um momento de incertezas na educação brasileira, talvez um dos piores momentos da nossa história, no qual o neoliberalismo vai se descortinando, como bem descreve o documentário “Dedo na Ferida” (BRASIL, 2018), o qual busca explicar a lógica da política neoliberal e antidemocrática. Apesar da nebulosidade que se apresenta quando tentamos ver o futuro, ao olhar atentamente para a história de outros países da América Latina temos a certeza de que os tempos que se aproximam serão ainda mais difíceis, sobre tudo, para as classes sociais menos favorecidas e, em especial, para a educação.

Outros autores podem afirmar que já tivemos momentos piores, mas não podemos esquecer que questões políticas, econômicas e religiosas munidas pelas ideias neoliberais colocam em risco a construção social ocorrida na história do Brasil, na qual os movimentos sociais foram fundamentais

¹⁴ Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (UFPB), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIPÊ), Graduada em Ciências Naturais (UFBA).

no processo de resistência e garantia da participação dos atores sociais na esfera pública. A memória que registramos no momento presente e de grandes retrocessos em matéria de direitos sociais e em especial ao direito de uma educação para todos.

Ainda é viva a memória do tempo em que algumas localidades do Brasil, dentre elas, os Estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba, sonharam, construíram e vivenciaram movimentos voltados para uma educação mais humana, para todos, que respeitava e valorizava as diferenças, a exemplo dos círculos de cultura, às 40 horas de angicos, a campanha de pé no chão também se aprende a ler, dentre outros movimentos de educação popular.

A educação libertadora visava, sobretudo, constituir um ensino/aprendizagem consciente, libertador e superados das condições de exclusão, neste, a ideia era de que a educação não poderia ser limitada ao processo de codificação e decodificação. Não bastava aprender a ler, escrever e realizar as operações matemáticas. Era necessário compreender as realidades sociais, pensar sobre os problemas cotidianos e a compreensão de mundo. Tratava-se de uma pedagogia emancipadora.

De 1961 a abril de 1964, o Brasil vislumbrou o que talvez tenha sido umas das poucas experiências de educação brasileira. Foi um período de realização de um sonho, da classe social menos privilegiada, de ter acesso a uma educação pensada e vivenciada por eles, que, ao contrário do que vem sendo desenvolvido do Brasil desde o período dos jesuítas, ou seja, uma educação importada, elitista, excludente, que utilizam as nossas escolas e universidades como espaços de padronização do pensamento e controle social. De acordo

com Mannheim (1971), trata-se de métodos utilizados para influenciar o comportamento humano e assim manter uma determinada "ordem".

O início da década de 60 foi um período de grande efervescência dos movimentos de luta por uma educação pública e acessível a todos, independentemente da sua classe social. Ideias essas, que visavam uma sociedade mais igualitária e que reconhecia a educação como o principal caminho para efetivação deste sonho, possibilitando as classes sociais menos privilegiadas o direito a educação, mas os sonhos foram ceifados pelo golpe cívico-militar de 1964, que fortaleceu a velha política educacional (GERMANO, 1993). Desde então, avançamos em muitos aspectos, mas a educação continuou sob a sombra da velha política.

Assim, compreendemos que estamos diante de um plano muito bem arquitetado, sendo este minuciosamente pensado e limitado por um currículo que pouco ou nada atende as nossas reais necessidades. Um modelo de educação pautada em um ensino totalmente fora da realidade dos educandos, no qual "os alunos" eram e ainda são levados a decorar frases, datas, conceitos e reproduzir ideias.

Aqui nos remetemos à educação da "vovó viu a uva", como bem descrevia Paulo Freire quando se referia ao modelo de educação bancária voltada para manutenção da exclusão social. Uma educação que trata os sujeitos sociais como alunos, que não considera os conhecimentos que estão presentes nas famílias, comunidades e nos diversos espaços da sociedade, que limita o conhecimento da ciência, e desconsidera o saber que surge das experiências que estão para além dos muros das escolas e universidades.

As experiências de educação, dos anos 1960 a 1964, ganharam neste período, o sentido de libertação do homem pelo próprio homem através do diálogo, da discussão e do debate, o que só se tornou possível por ser pensada e desenvolvida na perspectiva de uma educação com sentido e não apenas de repetições de padrões impostos, como meio de controle do homem em favorecimento da manutenção das desigualdades sociais e produção de mão de obra barata.

Um modelo de educação muito bem representado por Charles Chaplin no filme “Tempos Modernos”, no qual não há tempo e muitos menos a necessidade de pensar, cabendo ao trabalhador apenas executar ordens e produzir cada vez mais, para, assim, manter o sistema dividido entre opressores e oprimidos, entre os que pensam e os que executam, entre os que lucram e os que são explorados.

É visível o cenário destruidor que vem sendo montado em torno da educação brasileira, o que nos remete a ideia de rememoramos o passado numa visão crítica, pois não basta apenas lembrar. Adam Phillips diz que: “aqueles que esquecem o passado provavelmente estão condenados a repeti- lo não equivale a dizer que aqueles que o recordam não o farão” (Apud. OLIVEIRA, 2008, p.21). O tema da ditadura civil-militar ocorrida no Brasil e todo o seu cenário nunca esteve tão presente, mas, infelizmente, nem todos que trazem esta memória conseguem compreender o que de fato foi este momento para a história, e, sobretudo, para a educação brasileira.

Poucos conseguem ver e compreender criticamente o caminho que percorremos, ou até mesmo perceber as armadilhas que nos são impostas. As experiências educacionais, do período de 1961-1964, que proporcionaram o “movimento de

uma sociedade que até então ignorava o despertar do homem para o mundo, viveu a experiência de uma educação mais aberta, pensada com o homem e pelo homem, compreendendo se tratar de um dos poucos, se não o único momento da história em que nos aproximamos da possibilidade de construção de uma educação brasileira.

Em uma análise sobre o golpe na educação, (CUNHA; GOES, 1985), nos apresenta questionamentos que são muito relevantes para reflexão do cenário atual, dentre eles destacamos: “Na crise de 1964, onde estavam os educadores? Qual a visão de mundo de suas vanguardas? E acrescentamos a estas os nossos questionamentos: Onde estão os educadores de hoje? O que pensam e o que desejam para a educação?”

Ao estabelecer a relação entre o que para alguns educadores parece ser algo “novo” e os fatos históricos que estão sendo escritos no tempo presente, relembramos as reflexões apresentadas por Werlang, (2005), em sua obra sobre educação, cultura e emancipação, na qual ele destaca a necessidade dos educadores mergulharem, sem medo, na profundidade do pensar mais criticamente elaborado.

Em meio às reflexões sobre o passado e o presente e o que esperar do futuro, sempre nos deparamos com a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, sendo historicamente apontado como fator crucial para que de fato se possa constituir uma educação que eduque e não apenas massifique. Freire, (2000) advertia sobre a necessidade de uma educação para decisão, para responsabilidade social e política, para desenvolvimento do senso crítico e que não fosse limitada apenas ao desenvolvimento da leitura, da escrita ou para atender as políticas neoliberais.

Paulo Freire, se apresenta cada vez mais atual. Não é por acaso que suas ideias e a sua memória ainda causam tanto medo à classe dominante. Para que este “ciclo” no qual está submetida a educação seja percebido, é preciso que se analise e discuta sobre as marcas do passado, e assim se possam compreender as situações vividas, as crises, as mudanças, rupturas, os fracassos, como bem descreve Kensk, (1994).

Para nós é a possibilidade de romper com as forças, que até então não são por todos percebidos, e traçar novos caminhos para a educação, sendo o seu principal desafio uma educação para e com os sujeitos sociais. Assim, surgem novos questionamentos, dentre eles: como compreender o que vivemos hoje na educação, sem que saibamos o seu passado e sem termos a menor ideia do que nos espera no futuro? Que relação a repressão aos movimentos educacionais de 1961-1964 podem ter com a forma como a educação que está sendo apresentada na atualidade? Como enxergar o “Future-se” sem conhecer a história?

Compreendemos que através do “caleidoscópio da história” (STEPHANOU; BASTOS, 2004), podemos ampliar o nosso olhar, nos situar no presente e planejar o futuro, sem que cometamos os mesmos erros ou que venhamos a cair nas mesmas armadilhas do passado, considerando o fato de que estas estão muito mais elaboradas.

Partimos da hipótese de que se faz necessário analisar e questionar as ideias postas no cenário atual da educação brasileira e acreditamos que, para tanto, devemos rememorar o processo histórico, buscando identificar o que eles representaram e ainda representam para a história da educação, em especial, despertarmos a importância de pensar

a prática de construção do conhecimento científico num diálogo com o conhecimento popular, pois acreditamos que, quanto mais cedo estabelecer esta relação, mais chances teremos de construir a educação brasileira.

Diante destas constatações, surge a necessidade da compreensão sobre o que está sendo posto para a educação atual, em uma visão histórica, crítica, social e humana, e contribuir para que o passado “sombrio” não volte a se repetir. Pois, os resultados podem ser ainda mais cruéis para as classes menos favorecidas do que aconteceu durante e a primeira ditadura no Brasil.

É importante lembrar que diferente do que ocorreu em outros países da América Latina, estamos diante de uma ditadura civil que apresenta claramente as ideias neoliberais e que vem devastando diversos direitos que foram construídos a partir da luta e do sangue de muitos brasileiros que acreditaram e deram suas vidas pelo sonho de construção de uma sociedade justa para todos.

O modelo de educação que está posto foi muito bem desenhado, mas é frágil e tem se sustentado na repetição, pois foram construídos a partir de modelos importados e grosseiramente colados, formando os currículos e deformando os sujeitos. A grade curricular nos aprisiona e limita as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social e humano e as possibilidades de vislumbrar um futuro melhor para as atuais e futuras gerações, bem como o surgimento dos nossos próprios modelos de educação, e nestes, os sujeitos sociais são reduzidos a condição de alunos.

Visivelmente, a política educacional tem atuado como veículo para garantia de promoção e reprodução do modelo neoliberal. Para Marrach (1996) o interesse do mercado pela

educação é bastante contraditório, pois ao mesmo tempo que tem interesse na qualificação da mão de obra, apta para competição, condena o financiamento público para a educação e não hesita em investir em produtos didáticos e paradidáticos que auxiliam no controle e manutenção do mercado escolar. A compreensão que temos é de que exigem que a população invista na qualificação para que possa tornar-se escrava. E, esta seria a condição para continuar sobrevivendo neste modelo de sociedade, o qual vem se aperfeiçoando e evoluindo em seus projetos de escravidão.

REFLETINDO ATRAVÉS DO CALEIDOSCÓPIO DA EDUCAÇÃO

Ao olharmos atentamente para o caminho percorrido pela educação brasileira sentimos a necessidade de parafrasear Stephanou e Bastos (2014), pois compreendemos que para perceber o que estamos vivenciando no presente, precisamos nos permitir olhar criticamente para o passado, pois só assim poderemos entender de forma clara o que está posto.

A educação formal no Brasil já nasce de forma elitista, excludente e castradora, isto fica bastante claro quando estudamos a educação do período colonial, o chamado ensino tradicional. De lá para cá muita coisa aconteceu e vivemos momentos de poucos avanços e muitos retrocessos.

Sempre que a educação consegue avançar, na perspectiva de formação do homem e do respeito às diversidades, sofremos com a imposição de medidas que são aplicadas no intuito de impedir que estes continuem, pois não é novidade que a educação, quando pensada de forma a promover a igualdade e o respeito a todos os seres humanos,

representa um grande perigo para a minoria que, há séculos, tem governado e lutado pela manutenção das desigualdades e da exploração humana.

Diante deste cenário, de mais de meio século, somos provocados a pensar e repensar a educação brasileira, pois as nossas instituições de ensino ainda se encontram preservadas nos "gélidos iglus" que insistem em manter a ideia de que a missão do professor é ensinar e a do aluno é aprender, de que cada área do conhecimento precisa ser aprendida separadamente, que o professor é aquele que sabe e o aluno é aquele que nada ou pouco sabe, que o único saber é o científico. Para Gramsci,

O verdadeiro mestre, o educador, é aquele que, representando a consciência crítica da sociedade e tendo presente o tipo de homem coletivo que se encontra representado na escola, assume o papel de mediador entre a sociedade em geral e a sociedade infantil em desenvolvimento e apóia e estimula o processo evolutivo através da busca de um equilíbrio dinâmico e dialético entre a pressão social e a iniciativa autônoma do indivíduo (LOMBARDI, 1972, p.46).

Compreendemos que a formação deste homem coletivo é de grande importância para que possamos ser sujeitos sociais e não mais alunos, uma vez que o homem não nasce sujeito, mas cabe a educação formal contribuir na formação do sujeito, mas não qualquer sujeito e sim, um sujeito social.

Nos próprios termos utilizados no universo educacional formal, podemos identificar a ideia de "adestrar" o homem. A começar pelo termo aluno, nos incomoda o fato de ver crianças, adolescentes, jovens e adultos sendo tratados como se fosse folhas em branco e que vão para a escola como o objetivo de aprender e os professores são aqueles que estão

lá para ensinar. Esta ideia contraditória ainda presente na educação é bem descrita por Young (2007, p.1297),

Se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: "Este currículo é poderoso?". Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

Esta ideia de escola e de educação tem sido muito presente, um modelo que limita o conhecimento o saber científico, a serviço do mercado neoliberal, que nega os demais saberes, que torna os sujeitos em meros depósitos de informação e que fazem do seu currículo um meio de controle das e nas instituições.

A escola deve ser tida como um espaço de socialização dos saberes, pois todos nós temos algo para aprender e ensinar. Precisamos compreender que nos espaços de educação formal estão sujeitos sociais, dentre eles tem aqueles que além das suas experiências pessoais, trazem o conhecimento científico e que compartilham com os demais e ao tempo que o fazem, também vão aprendendo com aqueles que estão buscando os saberes da ciência, mas que trazem consigo diferentes saberes.

É importante lembrar que defender a educação é civilizatório, como bem afirmava o sociólogo Norbert Elias,

logo é inquestionável o dever de lutar por uma educação transformadora, que busque romper na sua totalidade com o modelo formatado, tradicional, castrador e adestrador vigente há séculos.

Se perguntarmos aos milhares de educadores espalhados pelo Brasil por suas experiências na educação, certamente, inúmeros relatos seriam apresentados e junto a eles, poderíamos constatar que as experiências que buscam promover a ruptura do sistema vigente tem vida curta. Existe, na verdade, uma falsa valorização das mesmas, em que premiações são feitas, assim como publicações e logo depois deixam de investir e as mesmas são extintas. Outras experiências pontuais são realizadas e o mesmo destino lhes é dado, garantindo que não haja uma continuidade.

Nos últimos séculos, quantos modelos de educação o Brasil já importou e qual foi o destino de todos eles? Por que experiências que tiveram sucesso em outros países quando são trazidas para o Brasil acabam fracassando? Muitos irão atribuir à falha do professor, pois acreditam que este não está preparado para exercer com “maestria” a sua função. Mas, vamos pensar um pouco: qual a probabilidade de colocar uma circunferência em um quadrado e ter um encaixe perfeito? Por mais que se deseje criar formas para a educação, elas nunca irão funcionar, pois lidamos com pessoas e estas naturalmente são diversas, aprendem de maneiras diferentes. Somos física, biológica, social e culturalmente diversos, logo, a educação brasileira só pode dar certo se for pensada por nós e para nós.

É necessário que se compreenda que aprender é mais que saber conteúdos e nesse universo, todos aprendem, como bem afirmava Paulo Freire: a educação é um processo que perdura por toda e vida.

A compreensão de que o aprender é para toda a vida é condição indispensável para uma educação humana, pois os sujeitos se humanizam, se formam e se transformam em processos contínuos de aprendizagem. Lembramos que este processo não se limita a os espaços de educação formal, mas deve estar presente nos diversos espaços sociais.

Acreditamos na promoção de uma educação que valorize o ser humano, as diferenças, a vida em sociedade e a sustentabilidade, pois estes certamente são os pontos que precisam ser desenvolvidos nesta sociedade que avança cada vez mais tecnologicamente e nesta corrida para o futuro, tem tornado o homem cada vez mais frágil no seu aspecto humano. Desta forma, acreditamos em uma educação na qual todos sejam vistos como sujeitos sociais.

POR UMA EDUCAÇÃO DE RECONHECIMENTO DOS SABERES

Diante de tantas transformações e desafios somos convidados a repensar a escola e o nosso lugar neste espaço. O educador muitas vezes é levado a acreditar que o conhecimento é limitado ao saber científico, quando, na verdade, existe diversos saberes que se completam e que não são reconhecidos nas instituições educacionais. Para Neto (2011), não há qualquer tipo de impedimento ou tensão no uso do saber científico e do saber popular, mas eles se complementam desde que se reconheçam os limites e suas contribuições.

Esta concepção sobre a valorização dos saberes, sem que tenhamos que definir quem é o mais importante, mas o que cada um tem a nos oferecer e a maneira como eles se

completam, nem sempre é apresentada desta forma. Não saímos da graduação, da pós-graduação e das inúmeras formações continuadas prontos para exercer uma profissão e, geralmente, acreditando que já sabemos muito, quando na realidade temos apenas os caminhos e uma pequena parte do saber da ciência e muito do saber popular, pois este vem sendo construído há mais tempo. Mas o que ocorre, é que a nossa formação acaba nos direcionando a ideia de que o saber está apenas no conhecimento científico, e não valoriza aos saberes que são construídos fora do espaço escolar e/ou acadêmico.

Brandão (2009) apresenta o pensamento de Boaventura de Souza Santos, no qual ele defende que a lógica e os fundamentos das ciências são tomados das ciências sociais. Esta afirmação nos apresenta a ideia de que os conhecimentos se dão em uma relação dialética, em seu sentido literal, ou seja, onde um conhecimento serve como o caminho para a construção de outros conhecimentos.

“Lavoisier há mais de 300 anos já afirmava que: ‘Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma’”, ou seja, e ciência não é construída do nada, pois sabemos que ela bebe da fonte dos saberes populares, assim como os saberes populares podem ser mais bem compreendidos e utilizados a partir da ciência.

Esta aprendizagem ocorre de forma contínua e diária, precisamos estar sempre aprendendo, revisitando o que já foi estudando, construindo, desconstruindo e reconstruindo o conhecimento. É claro que temos a experiência diante do que já vivenciamos, mas precisamos reconhecer e considerar que sempre temos algo a aprender, e, como bem descreve Brandão (2009), não há limite para o conhecimento humano.

Compreendendo o conhecimento como sendo esta fonte ilimitada e que não pode ser limitada a um único saber que se propõe a necessidade da construção compartilhada do conhecimento em todos os espaços, principalmente nos da educação formal. Acioli (2001, p.102) apresenta a concepção de que “a construção do conhecimento implica uma interação “comunicacional”, em que os sujeitos com saberes diferentes, porém não hierarquizados, se relacionam a partir de interesses comuns”.

Acreditamos que as instituições educacionais precisam estar voltadas para construção compartilhada de saberes e para concepção de um espaço no qual todos estejam para aprender, em que tanto o conhecimento científico quanto o popular seja valorizado e os saberes sejam apresentados e reconhecidos a partir dos interesses e da realidade dos sujeitos e não de imposição.

Temos consciência de que este processo não pode se dar de qualquer forma, mas é preciso entender as armadilhas que podem se apresentar em sua construção. Para Brandão, ao tratar sobre o lugar social, chama a atenção para o fato de que as mudanças não podem ser superficiais.

O desafio está em trabalhar, passo a passo, no sentido de deslocar o lugar de criação do conhecimento e das trocas de sentido e de valor da vida através de saberes, de significados, de sensibilidades e de sociabilidade, do domínio de regulação do estado centrado em si - mesmo ou do mercado centrado no interesses utilitários, para o domínio alternativo da comunidade (BRANDÃO, 2019. p.15).

Neste pensamento, não se trata apenas de trazer a valorização do conhecimento popular para a escola de forma a dialogar com o conhecimento científico, mas o fazer com

que este espaço seja de produção de conhecimento e de valorização dos saberes, de forma que esta apropriação possa vir a romper com o domínio do mundo dos negócios, ditando o que se deve aprender, mas promovendo um conhecimento com sentido e que atenda às necessidades humanas de cada grupo e que busque o reconhecimento e valorização dos saberes.

Neste cenário, a pedagogia crítica se faz presente, nos proporcionando a possibilidade refletir a nossa prática, o que pode parecer ruim à primeira vista, mas, na verdade, é a oportunidade que nos é dada para que possamos perceber dentro no processo educacional, ou seja, onde estou? Este lugar que estou ocupando tem contribuído para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e social? Como posso contribuir na construção da efetivação do diálogo e da produção do conhecimento no espaço escolar, valorizando os diversos saberes e respeitando suas especificidades?

PARA TERMINAR E DESEJANDO CONTINUAR A PENSAR NOS DESAFIOS DA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A reflexão sobre os desejos, possibilidades e desafios da promoção de uma educação brasileira voltada para o desenvolvimento do ser nos instiga e provoca o desejo de ampliar o diálogo sobre o tema, pois percebemos o quanto o mesmo se faz necessário, afim de que, possamos caminhar na promoção de uma educação com sentido, transformadora, que permita o construir e o desconstruir de ideias, princípios e valorizar os saberes.

Neste momento nos vem à memória a canção “Pra não dizer que não falei das flores”, do saudoso paraibano Geraldo Vandré, pois cremos que ela não apenas nos remete ao sentimento de resistência contra a ditadura civil- militar, mas como um apelo a todos que acreditam na igualdade social e na construção de uma educação brasileira de não permitir que o processo de desconstrução que hoje estamos vivenciando se perpetue.

Caminhando e cantando E seguindo a canção Somos todos iguais Braços dados ou não Nas escolas, nas ruas Campos, construções Caminhando e cantando E seguindo a canção Vem, vamos embora Que esperar não é saber Quem sabe faz à hora Não espera acontecer Vem, vamos embora Que esperar não é saber Quem sabe faz a hora Não espera acontecer Pelos campos há fome Em grandes plantações Pelas ruas marchando Indecisos cordões Ainda fazem da flor Seu mais forte refrão E acreditam nas flores Vencendo o canhão Vem, vamos embora Que esperar não é saber Quem sabe faz à hora Não espera acontecer Vem, vamos embora Que esperar não é saber Quem sabe faz a hora Não espera acontecer Há soldados armados Amados ou não Quase todos perdidos De armas na mão Nos quartéis lhes ensinam Uma antiga lição De morrer pela pátria E viver sem razão Vem, vamos embora Que esperar não é saber Quem sabe faz a hora Não espera acontecer Vem, vamos embora Que esperar não é saber Quem sabe faz a hora Não espera acontecer Nas escolas, nas ruas Campos, construções Somos todos soldados Armados ou não Caminhando e cantando E seguindo a canção Somos todos iguais Braços dados ou não Os amores na mente As flores no chão A certeza na frente A história na mão Caminhando e cantando E seguindo a canção Aprendendo e ensinando

Uma nova lição Vem, vamos embora Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora Não espera acontecer Vem, vamos
embora Que esperar não é saber Quem sabe faz a hora Não
espera acontecer

Este é um convite para pensarmos criticamente sobre o momento que estamos vivendo na sociedade brasileira, de buscar um novo caminho, pois a história nos mostra que os momentos difíceis também podem favorecer a construção de algo novo, a depender do posicionamento que se tenha.

Assim, esta pode ser a oportunidade de lutar por uma educação voltada para promoção do sujeito social, de seres humanos que compreendam e coloquem em prática os valores humanos e o respeito à dignidade e que caminhe na perspectiva da aprendizagem em uma construção compartilhada do conhecimento, sem a hierarquização dos saberes e na perspectiva de não nos deixar encantar por um “Future-se”, sem que tenhamos noção das dimensões que as mudanças impostas podem de fato representar. Podemos iniciar com as reflexões: Como a educação “funciona” no Brasil? Qual a sua importância para o sistema neoliberal? Como a ideia de um modelo de educação para todos contribui para este sistema?

Assim, compreendemos a necessidade de estar provocando a reflexão e ampliando o nosso olhar sobre os fatos que permeiam atualmente a educação brasileira e buscar contribuir para uma análise crítica, fundamentada nos fatos históricos, sobre o que representa as propostas atuais para educação e que educação desejamos ter.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, S. et all. Reflexões **Sobre a Construção Compartilhada do Conhecimento em Saúde na Localidade do Alto Simão/Vila Isabel-RJ.R.** Interagir: Pensando a extensão, Rio de Janeiro, n.2, p.17-21, agost/dez.2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUNÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio; GOES, Moacyr de. **O golpe da educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993

KENSKI, V. **A construção social da inconsciência.** Caderno Cedes 26(org). Campinas, Papirus, 1992.

LOMBARDI, F. **Las ideas pedagogicas de Gramsci.** Barcelona: A . Redondo, 1972.

MANNHEIM, K. Sociologia **Sistemática: uma introdução ao estudo de sociologia.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação.** In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42- 56."

MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular e "Experiência".** Contexto & Educação, jul, a. 26, n.85.p31-50, jan/jun.2011.

OLIVEIRA, Antônio José Barbosa de. **Universidade e lugares de memória** – Rio de Janeiro, UFRJ-SIBI ,2008.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História, memória e história da educação**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III – Século XX. Petrópolis. Vozes, 2005

WERLANG, J. C. **Educação, cultura e emancipação: estudo em Theodor Adorno**. Passo Fundo, RS: [s.n.],2005. (Coleção Diálogos: 06).

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 12871302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 dez. 2013

Documentário

Dedo na Ferida (Documentário); Participações: Maria José Fariñas Dulce, Constantin Costa-Gavras, David Harvey; Direção: Silvio Tendler; Brasil, 2018.

90 Min. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IhErYR90dCI>> Acesso em: 28 jul.2019.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DO CONHECIMENTO

*Sara Barros Monteiro de Carvalho*¹⁵

INTRODUÇÃO

Não há como se falar a respeito do direito da criança e do adolescente sem ressaltarmos que o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁶ - é uma conquista dos Direitos Humanos no Brasil, advinda dos resultados das lutas encaradas pela sociedade, que não se amedrontou com uma administração política ditatorial, enquanto herança do regime militar.

¹⁵ Mestranda em Educação (UFPB), Graduação em Pedagogia (UFPB), Bacharela em Direito (UNIPBFPB) e Especialista em Direitos Humanos, Sociais e Econômicos - UFPB / ESMA.

¹⁶ "O Brasil foi a primeira nação a promulgar um marco legal em sintonia com a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada seis meses antes, ao final de 1989, no âmbito das Nações Unidas" (OLIVEIRA; MOURA, 2008, apud VANNUCHI; OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Essa conquista foi adquirida por meio da manifestação popular, um caminho percorrido que oportunizou benefícios sociais a milhões de desfavorecidos, os quais passaram a ser encarados com mais sensibilidade, especialmente as crianças e os adolescentes, que deixaram de ser vistos apenas como supostos “delinquentes” para assumirem sua condição de sujeitos de direitos.

Desse modo, a sociedade, em seus enfrentamentos, deu ao Estado o seu real sentido: o de proteger e promover a segurança de seus tutelados, como, também, o de respeitá-los como pessoas, valendo-se de direitos e garantias oferecidos pela lei.

O conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal, e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana pode ser definido como *direitos humanos fundamentais*. (MORAES, 2011, p. 20).

O presente artigo tem o objetivo de demonstrar como podem ser ensinados os direitos humanos fundamentais por meio da educação, proporcionando à criança e ao adolescente, mediante a troca de saberes e experiências, uma consciência crítica, como sujeito de direitos, cidadãos comprometidos com a democracia, considerando o outro em todo esse processo educacional a fim de se construir uma cultura em direitos humanos.

Vale ressaltar que o bem-estar da criança e do adolescente é o escopo maior do ECA, por objetivar e resguardar condições favoráveis que visam ao desenvolvimento como

pessoa para esses sujeitos de direito. Defende também que o Estado e a Família devem estar juntos em defesa do direito que preserve a infância e a adolescência de forma saudável, de forma que empreendam um combate conjunto contra as condições que promovam a marginalização, abandono e exploração de crianças e adolescentes em nosso país. O referido Estatuto convoca a sociedade a exercer a proteção de suas crianças e adolescentes contra a violência, tratand-os como seres sociais e cidadãos que têm direitos e deveres a serem cumpridos e respeitados, especialmente pelos adultos.

A INFLUÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos se consolidaram após a ação do nazismo e fascismo durante a Segunda Guerra Mundial, motivando a *priori* a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁷, em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), à época composta por 58 Estados-membros, entre eles o Brasil, sendo, depois, ratificada pela Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena, em 1993.

Porém, no Brasil, a militância pelos direitos humanos se origina, de fato, durante a Ditadura Militar, por meio de reivindicações dos movimentos da sociedade civil em função da atuação do Movimento Feminino pela Anistia e da luta da Arquidiocese de São Paulo contra a tortura, os quais abrigavam humanamente os perseguidos políticos em suas sedes. A resistência aos atos arbitrários alargou-se pelo país no período de 1974 a 1978, posteriormente após a eleição de deputados e senadores de oposição ao governo da época, ligados ao

17 "A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político" (CHAUI, 1989, p. 20).

partido do Movimento Democrático Brasileiro - MDB¹⁸, os quais denunciarem institucionalmente as práticas de agressão e tortura, que violavam os direitos pactuados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Diferentes acontecimentos marcaram o período, até a década de 90, entre eles:

Em meados de 1985, o movimento pelas “Diretas Já” reuniu diferentes segmentos da sociedade para eleições diretas para residente da República. Mesmo não obtendo sucesso, os diferentes grupos, movimentos sociais e comunidades de base conseguiram participar da elaboração da Constituição, por meio das emendas populares, plebiscito e audiências públicas. Logo após a Constituição de 1988, no Brasil, houve em 1989 a ratificação da Convenção de Haia, dos Direitos da Criança e dos Adolescentes e, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/1996). (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p.235).

Todos os eventos acima registram marcos de luta e conquista para nossa sociedade. Assim, não poderia ser dado outro significado à terminologia dos “Direitos Humanos”, especialmente, por serem constituídos, conforme expõem Vannuchi e Oliveira (2010, p.12), de “uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução” haja vista que “em diversos períodos e contextos históricos e geográficos, a noção de Direitos Humanos foi adquirindo novas conotações”, ocasionando diferentes desdobramentos práticos, a partir das reivindicações realizadas pela população, o que possibilitou a

18 O **Movimento Democrático Brasileiro (MDB)** foi um partido político brasileiro que abrigou os opositores do Regime Militar de 1964.

promulgação de leis e estatutos elaborados após o resultado dessas demandas requeridas pela sociedade.

Conforme Moehlecke (2008, p. 07), no Brasil, com o advento da Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se um “marco jurídico do processo de transição democrática e de institucionalização dos direitos humanos”, conhecido como “Estado Democrático de Direito”, cujos fundamentos são “[...] a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana”, impulsionando a necessidade de “articular os direitos civis e políticos aos direitos econômicos, sociais e culturais”, estabelecendo “a universalidade¹⁹, indivisibilidade²⁰ e interdependência” (MOEHLECKE, 2008, p. 05), destes direitos.

A partir disso, foi possível firmar-se no Brasil a concepção contemporânea de Direitos Humanos, momento que marcou uma “quebra de paradigma ao reconhecer a maior vulnerabilidade de determinados grupos da sociedade”, vislumbrando-se “a necessidade da criação de instrumentos universais de proteção e garantia de direitos orientados a grupos específicos”, com intuito de garantir o tratamento igualitário para todos os seres humanos, sem restrição. Ou seja, “defender a universalidade dos direitos é lutar pela equidade e pela não discriminação” (VANNUCHI; OLIVEIRA, 2010, p. 13).

Com a garantia da isonomia de direitos surgiram oportunidades para que as classes sociais antes esquecidas alcançassem informações e meios de acessos que oportunizassem o status de sujeitos de direitos aos seus participantes. Todavia, não se pode viver em um país democrático sem que seus

19 “Os direitos não devem ser aplicados de maneira diferente para pessoas de diferentes culturas e tradições; assim, a não discriminação está no cerne deste princípio” (VANNUCHI; OLIVEIRA, 2010, p. 18).

20 “Os direitos são interdependentes e correlacionados, isto é, nenhum grupo de direitos (civis, econômicos, sociais e culturais) é mais importante que o outro” (VANNUCHI; OLIVEIRA, 2010, p. 18).

indivíduos desfrutem dos benefícios conquistados oriundos de princípios que resguardam a dignidade da pessoa humana, conforme destaca Afonso Arinos de Mello Franco (1958, p. 188):

Não se pode separar o reconhecimento dos direitos individuais da verdadeira democracia. Com efeito, a ideia democrática não pode ser desvinculada das suas origens cristãs e dos princípios que o Cristianismo legou à cultura política humana: o valor transcendente da criatura, a limitação do poder pelo Direito e a limitação do Direito pela justiça. Sem respeito à pessoa humana não há justiça e sem justiça não Direito.

Para que isto ocorra, é necessário que os valores humanistas, trazidos pelos direitos humanos, estejam presentes na formação do sujeito, para que este reconheça os seus direitos e deveres como cidadãos, fazendo com que seja participante de uma cidadania crítica e ativa, que reconhece a importância do outro, a fim de impedir o “estranhamento” das diferenças entre eles, evitando, dessa maneira, a discriminação, especialmente por sabermos que há muito ainda a ser conquistado

[...] no campo do respeito à dignidade da pessoa humana, sem qualquer distinção, nos impele a aprofundar cada vez mais os processos formativos inspiradores em valores humanistas embasados nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, da solidariedade e da fraternidade entre os seres humanos. (MENDONÇA, 2010, p.9).

A educação é um eixo importante para proporcionar o conhecimento dos indivíduos na sociedade, capacitando-os a “[...] compreender e agir para solucionar as carências de

direitos das sociedades em que vivem” (VIOLA, 2010, p.32), através das garantias advindas dos princípios da universalidade e isonomia de direitos.

Neste diapasão, o sujeito social só alcançará sua “independência”, ou seja, sua emancipação após valer-se dos direitos e garantias que o Estado democrático oferece, uma vez que não há como idealizarmos “uma democracia efetiva sem imaginar uma sociedade de seres emancipados” (ADORNO, 2003, p. 29). E isso só é possível por meio de uma educação voltada aos direitos humanos, quando forem implantados processos educacionais capazes de gerar a prevalência dos interesses coletivos sobre os individuais, compreendendo que

Deve-se educar para saber que existem os outros tão legítimos quanto nós; deve-se educar para a pluralidade cultural, ao mesmo tempo em que se deve afirmar a identidade, assim, os fins da educação em direitos humanos estão ligados à formação para o reconhecimento da diversidade e para afirmação da identidade. (AGUIRRE, 1997, p. 9).

Nesse diapasão, faz-se necessário esmiuçar com maior amplitude os princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos, assim como apresentar quais os são os eixos norteadores desse processo educacional e os benefícios que trazem à sociedade, para que, no fim, possamos entender o valor do pensamento trazido por Bobbio (1992 apud VIOLA, 2010, p. 29), ao destacar que “a democracia não existe sem direitos humanos e os direitos humanos não sobrevivem sem a democracia”.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DO CONHECIMENTO

A temática sobre a educação em Direitos Humanos é recente em nossa história. Ela surgiu mediante o processo de redemocratização, “que renova os anos 1980, com a ousadia proposta de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos” (VIOLA, 2010, p.49).

A educação em direitos humanos tem como um de seus objetivos a intervenção sistemática na formação dos valores e hábitos dos sujeitos sociais. Tal pretensão tem a finalidade de tratar as “diferenças” existentes na sociedade, com o anseio de acabar “ por meio de hábitos e valores que respeitem a diversidade “ com o ciclo vicioso²¹ da desigualdade, presente desde o surgimento da sociedade brasileira.

Por acreditar na educação como instrumento que pode trazer à sociedade melhor condição de vida, os direitos humanos reconhecem em seu trajeto o significado que a escola tem para uma nação, ao identificar que:

A escola tem papel preponderante nessa formação por contemplar todos esses processos, considerando que o objeto do seu trabalho é a formação humana, que vai além da apreensão dos conteúdos cognitivos, uma vez que envolve valores, comportamentos e atitudes. Esse espaço toma uma conotação especial para as camadas sociais economicamente desfavorecidas, pois a escola é o principal ambiente de aprendizagem organizada e sistemática que

²¹ “O principal vício de constituição da sociedade brasileira desde o seu nascimento é a desigualdade, é algo que se incorporou aos nossos costumes, que está de certa forma incrustado na nossa alma e tão cedo não poderá ser vencido, é algo que exige, portanto, uma consideração privilegiada em qualquer programa de Educação em Direitos humanos” (COMPARATO, 1997, p. 32).

possibilita a socialização e apreensão dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade. (SILVA, 2010, p. 44).

Sabemos que “não é apenas na escola que se aprendem esses conhecimentos, mas é a escola que tem a função social como espaço privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica, a prática e a vivência dos direitos humanos” (BRASIL, 2006, p. 23). Sob essa ótica, a educação tem o papel de complementar a “produção e reprodução da vida social”.

Segundo Schmied-Kowarzik (1983, p.17), “a sociedade depende da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem” para se desenvolver. Este pensamento valoriza a educação como um eixo que viabiliza aos seus educandos se tornarem pessoas que resguardem e vivenciem princípios ensinados através do compartilhamento de experiências e aprendizagem entre os sujeitos participantes.

A educação, bem ao gosto da Pedagogia Freiriana, segundo Moura e Zuchetti (2006, p.228), é traduzida por “um processo de interação que ocorre o tempo todo, confirmando o conviver em sociedade [...] como via de mão dupla onde quem educa é, ao mesmo tempo, educado”. E este método é uma troca de saberes entre o agente educacional e o aprendiz, provocando uma interação entre os participantes do processo educacional.

A educação²², seja ela escolar ou não escolar, exige uma boa relação entre o educador e o educando, com a finalidade de intervir no desenvolvimento das faculdades psíquicas, intelectuais e morais do indivíduo social.

22 “Programas e atividades de educação em direitos humanos não há de ser desenvolvidas apenas no assim chamado ensino formal [...] destinam-se a estar presentes em todas as atividades humanas, em seu cotidiano. [...] destinam-se ao grande público, para informar a todos os seus direitos e reponsabilidades, nos termos dos instrumentos internacionais de direitos humanos” (MAIA, 2007).

Segundo Cunha e Rocha (2008, p.6-7):

Construir uma consciência reflexiva, crítica e criativa torna-se uma condição essencial para que a pessoa consiga pensar de forma coerente e lógica, conseguindo se relacionar com um universo de ideias mais amplo dentro da estrutura social em que está inserido, bem como apurar um senso questionador capaz de interagir na sociedade e, até mesmo, influir nas decisões que afetam decisivamente nas condições de sua vida, condição constante na educação social.

A construção de uma identidade crítica e reflexiva permite ao sujeito social enxergar a sociedade e entender as mudanças sociais, culturais e econômicas que acontecem nela. Todavia, Caro e Guzzo (2004, p.13), ao destacarem a necessidade da "valorização dos elementos que permitem questionar a realidade como um todo, bem como o desenvolvimento de aspectos que possam solucionar [...] problemas sociais [...] que afetam a população", ensinam que o indivíduo pode assumir sua posição social e mostra que a educação pode direcionar a sociedade a ter uma visão lógica e consciente da realidade que vive, incentivando a busca de melhores expectativas de vida.

Em vista disso, o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH) elenca que

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos. [...] Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento

humano e as suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. (BRASIL, 2006, p. 25).

Assim, temos a educação como um meio de oportunizar o pleno desenvolvimento do ser humano. Entretanto, seu planejamento deve ser idealizado com base em conteúdos e práticas que façam o educando conhecedor dos seus direitos, motivando crianças e adolescentes a terem uma visão do seu papel na sociedade, como sujeitos de direitos e deveres, cidadãos comprometidos com a democracia, especialmente valorizando o outro em todo esse processo educacional.

Não podemos nos esquecer de que a educação é o caminho a ser trilhado para “o exercício da cidadania, construindo-se, portanto, em direito fundamental de todos os seres humanos” (CRUZ, 2019, p.13). Contudo, aqueles que não têm acesso à educação tornam-se impedidos de participarem da história social, cultural e econômica do seu país.

Precisamos compreender que a educação é a oportunidade que temos de adquirir uma consciência crítica sobre questões que regem a sociedade. Ela proporciona o acesso a sermos protagonistas de nossa história, exercendo nosso papel como cidadãos, ou seja, por meio da educação devemos “intensificar a capacidade humana de reflexão, de pensamento, de problematização, de análise, a fim de construir constatações, saberes, aprendizados ou outras frentes investigativas que gerem bases importantes para melhorar a convivência e a vida em sociedade” (CRUZ, 2019, p.13).

Nesta seara, não podemos deixar de falar sobre a construção compartilhada do conhecimento sem atentarmos para o conjunto de desafios que enfrentaremos como educadores,

especialmente no atual momento que estamos encarando em nosso país, uma conjuntura política que não valoriza a educação e seus desafios como prioridade, sobrepondo os interesses de ordem capitalista, posição que prejudica todo o processo histórico já conquistado, conforme abordado no início deste texto.

Assim, fiquemos atentos ao que elenca Boschetti (apud CRUZ, 2019, p.14), ao afirmar que,

A barbárie capitalista contra a humanidade e a solidariedade de classe exige de todos nós a firme convicção de que somente a emancipação humana da sociedade de mercado será capaz de impor fim à sua existência.

Como educadores, devemos nos valer do nosso papel político como formadores, especialmente quando ele é exercido com base em uma educação pautada nos direitos humanos, fato que nos direciona a um processo educacional que busca construir conhecimento, compartilhando saberes que proporcionem a todos, sejam eles indivíduos que perpassam por uma condição de “exclusão social, vulnerabilidade, injustiça e opressão [...], exercitar o pensamento crítico e poder se apropriar de caminhos para refletir de uma forma intensa, problematizadora e autônoma” (CRUZ, 2019, p.16).

A educação deve ser desenvolvida por profissionais que viabilizem em seus espaços educacionais momentos de aprendizado, que surgem através da troca de saberes, por meio da partilha de conhecimentos trazidos por cada sujeito que ali se encontra na dinâmica da sala de aula. Ou seja, as experiências trazidas por cada discente devem ser valoradas e avaliadas pelos professores, para que os alunos encontrem no conteúdo proposto a ser ministrado o nexos com

sua realidade de vida em seus diferentes aspectos, sociais, culturais e econômicos.

A vivência da sala de aula não pode se resumir simplesmente à execução de um currículo imposto para ministração de conteúdo ou cumprimento de protocolo, mas deve ser vista como um espaço e local em que se vivenciam os direitos humanos visando à democracia, em sua essência. As crianças, desde a tenra idade, devem viver essa prática em seus espaços escolares, para que cresçam e se desenvolvam em ambientes de construção e compartilhamento de saberes, considerando as diferenças e as limitações de cada sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação realizada com comprometimento será uma grande oportunidade para ambos os sujeitos participantes do processo educacional – seja ele educador ou educando. O aprendizado sempre ocorrerá quando for apresentada uma proposta educacional com viés emancipatório, que busque propor uma educação não só limitada a conteúdos, mas com ensinamentos para a vida.

A troca de saberes ligará a valorização do outro, como sujeito importante e necessário a todo esse contexto, estimulando todas as práticas de humanização e solidariedade, sem aquela imposição de que quem ensina sabe tudo, considerando o saber do outro e suas similitudes trazidas em sua história de vida.

Assim, a proposta de uma educação pautada nos direitos humanos proporciona um caminho de grande relevância para os sujeitos participantes, sejam eles professores ou alunos. Todos deverão estar comprometidos com o bem-estar social que vislumbra atitudes de humanização entre a sociedade, formada

com um pensamento crítico, que busca o respeito aos seres humanos a efetivação dos seus direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AGUIRRE, Luiz Perez. **Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/CNEDH/MJ/UNESCO, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 8.069/1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 16 jul.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 jul. 2019.

CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel de Souza Lobo. **Educação social e psicologia**. Campinas: Átomo & Alínea, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (Org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-36.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamento dos Direitos Humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em: 27 jul. 2019.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. **Construção compartilhada do conhecimento, intencionalidade e enfrentamentos aos desafios do contexto atual**. Material de aula. João Pessoa: Departamento de Promoção da Saúde/Centro de Ciências Médicas/UFPB, jul. 2019. p. 1-25 (Não Publicado).

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da; ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. Pedagogia Social: uma prática de educação não-formal no CRAG/Guarapuava. In: SALÃO DE EXTENSÃO E CULTURA: Estabelecendo diálogos, construindo perspectivas, 1. Curitiba, 2008. **Anais...** Curitiba: Unicentro, 2008. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/sec/isec/artigos/Daiane%20Cunha.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

FRANCO, Afonso Arinos de Mello. **Curso de direito constitucional brasileiro**. V. I. Rio de Janeiro: Forense, 1958.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007. p. 85-101.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. Direitos Humanos e Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**, Ano XVIII, boletim 02, p. 03-15, mar. abr. 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/salto_direitos_humanos_e_educacao.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

MORAES, Alexandre de. **Direitos fundamentais**: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOURA, Eliana; ZUCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS., v. 10, n. 3, p. 228-236, set.-dez. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6065>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VANNUCHI, Paulo de Tarso; OLIVEIRA, Carmen Silveira. Apresentação. **Direitos humanos de crianças e adolescentes**: 20 anos do Estatuto. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Edno Paulino de Luna

Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (2008) e Especialização em Geografia e território: planejamento urbano, rural e ambiental (UEPB). Atualmente é Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Leila Bezerra de Araújo

Graduada em Turismo (1997). Especialista em Formação Docente Para o Ensino Superior (2006) pela Faculdade de Ciências Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte. Especialista em Educação Emocional (2017). Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (2010). Licenciada em Dança pela UFRN (2014.1). Professora no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) / PB (2018). Professora de arte/dança na Rede Municipal de João Pessoa. Tem experiência no campo da dança como artista, coreógrafa e professora, e desenvolve pesquisa sobre corpo, dança, dramaturgia, processo de criação, educação emocional e educação popular. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba.

Nátia Targino da Silva

Possui Pedagogia pela universidade Federal da Paraíba (UFPB). Curso em Autismo, Superdotação/Altas Habilidades, curso do AEE, curso em intervenção terapia ABA, mediadora de criança autista, experiência em adaptação de atividades, experiência como professora de Educação de Jovens e Adultos no programa Paraíba Alfabetizada, no período de 2014 a 2016 e membro do grupo de pesquisa de ensino de matemática dos anos iniciais (GPE+UFPB).

Patrícia Araújo Rocha

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Naturais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2000, e Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2015, Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional pelo Centro Universitário UNIPÊ, em 2010. Graduada em Gestão em Turismo pela Estácio de Sá, cursos de extensão em Educação para paz e sua relação com a educação ambiental- UFPB (2006), Aprender a conviver na escola- Formação de educadores em habilidades sociais- UFPB (2008), Formação de Gestores da Educação Básica- UFBA (2009) e Integração de competências no Desempenho da atividade judiciária com usuários e dependentes de drogas pela Universidade de São Paulo (USP), em 2012. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Movimentos sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: adulto, alfabetização, jovem, elaboração de questões para processo seletivo e concurso público, memória da educação, Direitos Humanos e Políticas Públicas. Atualmente é professora de Ciências Naturais e formadora do Município de Santa Rita, Atuou como Tutora a distância das disciplinas de Introdução

ao Ensino a Distância, Metodologia e Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia, Projeto e Experimentação no Ensino de Ciências e Biologia, Estágio supervisionado I e II- do curso de Licenciatura em ciências Biológicas UFPB e Professora colaboradora da Faculdade da Amazonas- João Pessoa.

Sara Barros Monteiro de Carvalho

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPB - Universidade Federal da Paraíba (2011), Bacharela em Direito pela UNIPBFPB (2012) e Especialista em Direitos Humanos, Sociais e Econômicos - UFPB / ESMA (2014). Foi bolsista no Projeto Apoio Pedagógico, com parceria entre o Centro de Educação, UFPB, Campus João Pessoa e Prefeitura Municipal de João Pessoa. Estagiou durante o período de Junho a Dezembro de 2010 no Ensino Pedagógico Fundamental II na Escola Estadual Fundamental e Médio Professor Antonio Guedes, na cidade de Bayeux-PB. Foi bolsista do Projeto A legislação da Educação Pública no Estado da Paraíba: Ensino Primário, Secundário e Formação de Professores 1889-1915, Coordenado pela Professora da UFPB - Dra Mauriceia Anannias. Advogada militante, atuando nas esferas trabalhistas, Cível e Família. Atualmente participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES-UFPB).

SOBRE OS ORGANIZADORES

Alexandre Soares de Sousa

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. Possui Licenciatura e Bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da Universidade Federal da Paraíba.

Pedro José Santos Carneiro Cruz

Nutricionista. Professor Adjunto do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR). Professor do Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC) da Universidade Federal da Paraíba.

SOBRE OS(AS) PARECERISTAS E COMITÊ CIENTÍFICO REVISOR

Danilo Fernandes Costa

Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de Saúde Coletiva. Médico pela Universidade Federal Fluminense. Doutor em Ciências pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Pós-doutorado no Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, sob a supervisão do Prof. Moisés Goldbaum. Membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da UFPB.

Fernando Abath Cananéa

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da UFPB. Professor no Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da UFPB. Presidente da ONG Maré.

Francisco Xavier

Técnico de Extensão Universitária no Núcleo e Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares (NUSEAMPO) Samuel Firmino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Educador

Popular. Membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da UFPB.

Ione Gomes da Silva

Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da UFPB.

Tiago Zanquêta de Souza

Educador Popular. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor da Universidade de Uberaba (UNIUBE), no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) e Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. Segundo Líder do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP) da UNIUBE e pesquisador do Grupo de Pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE) da UFSCar.

