

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO NO CAMPO, JUVENTUDE E IMAGINÁRIO DA VIOLÊNCIA

NON-FORMAL EDUCATION, RURAL
EDUCATION, YOUTH AND
VIOLENCE IMAGINARY

Luzia Batista de Oliveira Silva
Renato Bellotti Senicatto
Ivone Oliveira Tavernard



Vol. 10 Número Especial

jan./jun.2015

p. 329 - 343

RESUMO: Este artigo objetiva discutir a relevância da educação formal e não formal na formação de jovens que são, por vezes, alvo do imaginário da violência social. Na primeira parte, discutem-se a conceituação e o contexto da educação não formal no Brasil, especialmente, no estado de São Paulo, em algumas cidades da região de Campinas. Na segunda parte, discute-se a educação não escolar trabalhada nas comunidades urbanas e rurais do Brasil. Na terceira parte, discute-se por que algumas características são semelhantes nos discursos dos alunos que envolvem os cursos da EJA de algumas cidades do estado de São Paulo. Delineiam-se aspectos relevantes à faixa etária da desistência da Escola e aspectos relevantes para a faixa etária do retorno à sala de aula. Analisam-se, também, os problemas que acarretaram a desistência da escolarização e os problemas enfrentados pelos estudantes da EJA para retornarem aos estudos – análise de algumas falas de alunos da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: educação não formal, educação no campo, juventude, imaginário da violência.

ABSTRACT: This paper discusses the relevance of both formal and non-formal education in formation of young people who are sometimes targeted by social violence imaginary. In the first part, it discusses concept and context for non-formal education in Brazil, especially, in São Paulo state, in some cities in Campinas area. In the second part, it discusses the informal education at urban and rural communities in Brazil. In the third part, it discusses why some characteristics of Young and Adult Education students' discourses are similar in some cities of São Paulo state. It outlines relevant aspects concerning the age group of both school dropouts and those who return to the classrooms. Based on some speeches of Young and Adult Education students, this paper also analyzes problems that cause dropping out the school system and the problems faced by the students which return to their studies.

KEYWORD: non-formal education, rural education, youth, violence imaginary.

¹ Pós-doutora em Filosofia (Université de Bourgogne), Pós-doutora em Antropologia (PUC/SP) e Doutor em Educação pela USP. lubaos@gmail.com.

² Mestrando em Educação pela UNESP. renatobellottisenicatto@gmail.com

³ Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. iolitav@hotmail.com.

Educação escolar e não escolar: reflexões

Inicia-se a problematização no que diz respeito ao conceito de educação não escolar chamando a atenção para o conhecimento, comumente dividido por caracteres e saberes diversos, que integram um universo simbólico. Esses saberes, através de determinadas ações discursivas, podem ser considerados válidos ou não. Dada a complexidade da educação, compreende-se o fato de existirem duas formas de educação: educação escolar, que se conhece por uma prática organizada, sistemática e metódica, que recebe outorga do Estado e vigora como válida – educação formal; e a educação não escolar, que se reconhece através dos símbolos produzidos socialmente, ou seja, dos saberes de diversas ordens, organizados em propostas e projetos.

Os processos políticos que organizam a maneira pela qual as pessoas são educadas cumprem o papel de validar e invalidar as formas de saber por meio de recursos discursivos. O conhecimento advindo das práticas de educação é selecionado e controlado de acordo com aquilo que se pode, ou não, aprender.

Quanto ao conceito de educação não escolar, numa análise do que se propõe a escola, desanuviam-se duas vertentes discursivas e políticas que controlam a produção e distribuição dos saberes: uma da ordem da organização pedagógica e a outra da ordem da organização econômica. Na pedagógica, é notório o esforço que se faz para invalidar o conhecimento que circula, livremente, através das trocas sociais, ou seja, essa forma de organização discrimina e invalida o que se transmite fora do espaço e tempo da escola. Por isso, ao elevar apenas o conhecimento que circula na escola, rebaixa as formas de conhecimento que pertencem à esfera da comunidade, o que é ratificado por Valéria Aroeira Garcia (2005, p.20): “Na área da educação escolar há uma tendência a se desprezar todo saber que não é escolar [...]”, criando-se, por isso, “um discurso de que o saber veiculado pela educação formal é crítico, por ser racional, científico, por ter referências e ser pautado no conhecimento científico”. A consequência disso é que se reduz o conhecimento não escolar como sendo “...ingênuo, por ser fundamentado na observação, na tradição, na oralidade e ser sensível aos argumentos da ciência, 'comprobatória de verdades'”. Se a primeira dessas vertentes regula o conhecimento, a segunda tende a materializar-se na discriminação dos sujeitos que extrapolam os processos educativos.

Para o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), a ordem do discurso apresenta jogos de poder que se estabelecem pelas verdades discursivas. O discurso carregado de poder é exercido sobre outrem, segundo uma verdade que se cristaliza, materializando-se para quem o recebe. Dessa forma, uma instituição é detentora da possibilidade “verdadeira e justificada” de proferir discursos verdadeiros, dominantes. Foucault (2008) pontua: “Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais” FOUCAULT, 2008, p. 43-44. O que significa que “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. (p44).

O poder exercido pelo discurso determina os espaços pelos quais os indivíduos circulam. A educação, como forma discursiva e de interesse político, também tem seus contornos limitados e determinados pela ação de seu poder.

Garcia (2005) sinaliza que a construção do conceito de educação não escolar segue uma tendência da educação escolar. Entretanto, não se trata de um confronto, mas de um movimento dialógico que se coloca como possibilidade de embate de forças, sem garantias de efetividade para todos. Sem dúvida, a educação escolar, sistematizada, é fundamental

numa sociedade. No entanto, deve-se prestar mais atenção aos discursos que tentam fazer acreditar que alguma coisa seja indispensável para que os indivíduos possam se enquadrar. Quando, por determinações políticas que organizam a ação escolar, esperamos, muito pontualmente, algo dos alunos que se enquadram na educação escolar; de outra maneira, já estamos em meio acordo com o fato de que aqueles que dela não fazem parte não podem ter seu lugar, que é singular, por isso, jamais ocupado por outro nas relações e ações sociais, que dependem dos fatores singulares e diferentes, para serem considerados.

Garcia (2005) atenta para o fato de que a educação não escolar é a criação de uma outra proposta educacional sobre a qual não recai a preocupação de negar ou diminuir a importância da educação escolar, visto que essa relação não é dependente nem direta.

Nesse sentido, o discurso formalizado faz circular e também calar vozes que deveriam ser ouvidas porque também têm algo a ensinar. Quando se espera uma resposta, mas a que se recebe é outra, não errada, mas diferente, limitamos o que é certo, ressaltando que aquilo que é diferente está errado. O discurso exerce seu poder. Isso fica explícito na fala de Roland Barthes: “chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe”. (BARTHES, 2009, p. 11)

Pode-se notar que o acesso dos sujeitos aos saberes é muito controlado. Por existirem tipos de saberes que não são eleitos para serem conhecidos e nem para circular, eles são escolhidos de acordo com interesses e particularidades de cada tempo histórico, ocupando lugar de poder e cobiça. Como nos diz Garcia: “os equipamentos da educação formal podem ser compreendidos como templos de saber, que são importantes, reconhecidos, consagrados etc.” (2005, p.21).

Os espaços que se querem educativos têm, como principais componentes, os sujeitos e os saberes, que mudam e sofrem alterações pelo movimento inerente e incessante dos aprendizados. Nesse sentido, os espaços da educação não escolar privilegiam essa ação dialógica.

Garcia (2005, p.23) ilustra, também, dois fatores que se relacionam ao conceito de educação não escolar, apontando a contradição entre a possível transformação e o sustentáculo do caráter reprodutor quando afirma que “A área educacional traz consigo a contradição entre a transformação e a reprodução”. Isso significa que, “nos processos educativos institucionalizados, é possível observar tanto atitudes e propostas de cunho transformador como ações no sentido de garantir a manutenção e a reprodução do *status quo...*”. Por isso, pode parecer “ingênuo procurar por propostas que possam ser consideradas exclusivamente transformadoras ou somente reprodutoras”.

As outorgas discursivas que separam os saberes considerados válidos e inválidos quando não tematizados, dialogados e compreendidos pelos envolvidos, podem criar preconceitos, distorções e equívocos. Alguns podem conceber a educação não escolar como uma atividade de menor importância por terem sobre ela uma opinião, na maioria das vezes, desconhecida, de que ela serve somente para ocupar espaços, passar o tempo ou ocupar a cabeça e que, com isso, manteria, por exemplo, os jovens das camadas mais baixas da sociedade longe das ruas. Preconceito que se caracteriza pela desinformação em saber que projetos em educação não formal possuem, como foco, a própria educação e não a mera ocupação do tempo.

O conceito de educação não escolar, pelo caráter múltiplo de seus elementos, que são provenientes, também, de outros conceitos, por exemplo, o da educação escolar, não está no conceito da educação formalizada ou de qualquer outra ideia instituída socialmente sobre aquilo que é efetivo ou não para se fazer o aprender. Existe uma relação entre os elementos de um e outro conceito, pois, para Garcia (2005, p.27), “o conceito de educação não-formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com este, mas é um outro conceito, que não diz o acontecimento da educação formal”.

A proposta é a de uma educação que não discrimine as diferenças, justamente por não ser operada por um tipo ideal imposto a todos, na qual a liberdade para pensar está posta acima daquilo que se espera como produto do pensamento, o que transfere o exercício de troca de uma ação mecanicista e pragmática da educação formal para uma possibilidade criadora nos espaços e circunstâncias menos determinados da educação não escolar.

O conceito de educação não formal está permeado por particularidades demandadas de outros conceitos de toda a esfera social, o que fundamenta a ideia de que os saberes circulariam mais livres. Nesse contexto, Gallo (2008, p.43) observa que “Assim, o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma ‘entidade metafísica’, ou um ‘operador lógico’, ou uma ‘representação mental’”. Para Gallo, “o conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições”, e continuando, o autor pontua que “O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento”; mas, “ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível” (GALLO, 2008, p. 43). Silvio Gallo, utilizando-se do referencial de conceito em Deleuze e Guattari, nos possibilita pensar que a educação não escolar desponta para um campo de possibilidades, sem passividade criadora.

Os processos de construção e circulação do conhecimento dão-se em todo o ambiente social, são múltiplos, heterogêneos e não devem estar circunscritos apenas a um determinado espaço e tempo; ao contrário, são esses espaços que devem permitir vivências mais maleáveis, menos limitadas. A educação não escolar é o momento em que as práticas sociais enfatizam sua importância como conceito autônomo que oferece uma possibilidade de inovação pelas trocas no ambiente.

Para Gohn (apud Aranha, 2010, p.95), “Um dos supostos básicos da educação não formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado”. É, assim, fundamental considerar que “A produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema”. Dessa forma, “(...) A maior importância da educação não formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos, ou seja, a criatividade humana passa pela educação não formal”. Isso porque “O agir comunicativo dos indivíduos, voltado para o entendimento dos fatos e fenômenos sociais cotidianos, baseia-se em convicções práticas, muitas delas advindas da moral, elaboradas a partir das experiências anteriores”, que se regem “segundo as tradições culturais e as condições histórico-sociais de determinado tempo e lugar”. Pode-se, então, considerar que “Os conjuntos desses elementos fornecem o amálgama para a geração de soluções novas, construídas em face dos problemas que o dia a dia coloca nas ações dos homens e mulheres”.

Certamente, por assumir o ambiente social como o meio no qual ocorrem trocas plurais, é que a educação tem fundamental papel a desempenhar na vida das pessoas para se constituírem sujeitos. De igual maneira, entende-se que a circulação do conhecimento não está limitada a determinados espaços/tempos, havendo, por isso, o diálogo entre as áreas a fim de melhor se estruturarem.

Para Park (2005, p.87-88), “Cabe às instituições do campo não-formal procurar parcerias com as universidades e unidades educacionais formais”, podendo, “com a primeira..., gerar reflexões calcadas nas práticas cotidianas, assim como documentá-las e divulgá-las”, já, com as segundas, por se tratar do conhecimento acumulado, podem-se

“encaminhar situações de violência e conflito, além de sugestões embasadas em suas práticas voltadas à produção de conhecimento, conhecidas por oferecerem subsídios, principalmente nas áreas da arte, por exemplo”.

O cuidado para com a organização das práticas de educação não formal nos esclarece que a terminologia, às vezes, pode enganar. Definir uma prática educativa nova como não formal demanda que sobre ela se faça uma análise: é não formal porque não adota, como prática, aquelas que o discurso determina como formais, em contraponto, apresenta, sim, uma maneira de organização e cuidado para com seus processos que, menos engessados, preveem a formação de cidadãos, de sujeitos conscientes do papel que ocupam e devem ocupar na sociedade.

Ao entrar em contato com ambientes em que não se esperam reações determinadas, a subjetividade dos indivíduos pode intervir no processo, tornando-os mais produtivos, porque, de acordo com Garcia (2005, p.36), “a educação não-formal possui mais condições de respeitar a diferença e privilegiar a diversidade, como de permitir e favorecer o diálogo e dessa forma abrir caminhos para a criação...” da mesma forma, pode-se dizer o contrário da educação formal, a qual “em muitas situações, privilegia a homogeneização, negando as especificidades e diferenças que geram desigualdades, portanto não propicia o diálogo”.

Cabe pontuar que a educação não formal não pretende e nem pode ocupar o lugar ocupado pela educação escolar. Trata-se de apontar que, na educação não formal, os saberes circulam mais livremente e são mais acessados, garantindo, assim, o caráter social indiscutível e imprescindível para a construção do conhecimento e de sujeitos conscientes, mais esclarecidos.

Portanto, uma sociedade que se preocupa com sua construção democrática deve atentar para processos educativos diferenciados, criativos e transformadores da realidade social. A educação deve, nesse caso, privilegiar o desenvolvimento das pessoas, considerando a subjetividades de cada uma delas, sobretudo, oportunizando espaços para essas vozes silenciadas, rejeitadas e rotuladas como os indivíduos desprovidos de saberes e conhecimentos, espaços em que possam, efetivamente, exercer sua cidadania.

Até aqui, discutiui-se a respeito da educação não escolar, suas características e sua relevância na educação brasileira. No próximo item, discutir-se-á como essa educação não escolar é compreendida na educação no campo.

Educação do campo ou educação rural no brasil

A educação no campo é também chamada de educação rural. As características que a definem têm uma conexão estreita com a vida do campo, com os espaços em que se praticam a agricultura, a pecuária, extrativismo; espaços onde se encontram o campesinato (a vida campestre / campesina), matas, florestas, caatingas, ribeirinhos. A educação que se dá no campo objetiva não só garantir o acesso a uma educação básica e profissionalizante para as pessoas que estão nas áreas rurais, como, também, a permanência delas no lugar onde vivem e lhes oferecer uma educação de qualidade.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC – destaca três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica, na Educação do Campo: “1) Conteúdos curriculares e metodologias de interesses dos estudantes da zona rural; 2) Organização escolar própria, incluindo um calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; 3) Adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

O conceito ou expressão Educação no Campo foi empregado a partir da I Conferência Nacional, realizada em 1998, na cidade de Luziânia, Goiás, para referir-se à educação básica rural.

Para entender o que é educação do campo não formal, que grupo social ela atende, Gracindo (2006, p. 13) pontua que o Parecer 36/2001 sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo é um processo educativo diferenciado porque “Tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”. Ressalta o autor que tudo isso ocorre porque “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”

De acordo com o Parecer, as próprias comunidades devem incorporar a ideia de que o espaço em que vivem pode lhes propiciar não somente um modo de subsistência material, mas, também, um espaço de conhecimento porque “o campo é um perímetro de possibilidades”, campo capaz de propiciar às pessoas condições existenciais para além daquilo que se vislumbra em suas possibilidades.

Segundo Aranha (2006, p. 124), são muitas as dificuldades quando se trata de definir o que é educação popular, pois, para ela, “A palavra povo é bastante ambígua, imprecisa, relativa, e convém entendê-la no contexto em que se apresenta”.

Contudo, quando se faz referência ao *status quo* social, fica claro que a sociedade é composta, culturalmente, de elite e povo. Essa postura de desigualdade social é resultante do capitalismo presente num país que oferece dois tipos de educação: a formal para a elite e a não formal para o povo.

Para Gracindo (2006, p. 14), “Vale ressaltar que, dado o sentido amplo do conceito, há que se considerar o aspecto multicultural deste universo”. Por isso, “na diversidade interna que o compõe, pode-se verificar que se os aspectos econômicos estabelecem diferenças nítidas e nos aspectos culturais sobressaem diferenças de valores e crenças, é no aspecto político que se encontra o amálgama que os une: a luta pela conquista e uso social da terra e do planeta”.

Para Aranha, (2006, p. 124), a educação popular é “... dada ao povo, mas não escolhida por ele”. Tendo em vista que a educação popular não deve ser entendida ou confundida com educação pública ou educação formal.

Nesse contexto da modernidade, os interesses aristocráticos assumiram outros direcionamentos, afastando-se, aos poucos, do modelo de educação medieval, que, de acordo com Aranha (2006, p. 113), era uma educação “... excessivamente contemplativa”. E a educação exigida, agora, se torna outra, “mais voltada para vida e com o olhar no futuro”; não um futuro voltado para o espiritual, mas para as coisas materiais.

A educação formal passa pela Reforma Protestante e pela Contrarreforma da Igreja católica; de um lado, o protestante Martinho Lutero, em sua luta ideológica contra a hegemonia da Igreja católica, e do outro, os católicos tentando impedir a ruptura dos seus credos. Dessa luta entre católicos e protestantes, formou-se, como diríamos hoje, do lado católico, uma “comissão”, cuja instância foi fortalecer as bases da educação religiosa. Assim, entram em cena os jesuítas, com a missão de propagar a fé; impingir os hereges; e punir os infiéis. Esse é o modelo de escola e educação formal que vai vigorar em solo brasileiro para as elites, com o estabelecimento dos jesuítas em 1549, no período colonial.

A marca da educação jesuítica, no Brasil, no período da colonização, como em outros países que a adotaram, foi a catequização dos índios e colonos (domesticação cultural e de crença). O mesmo não se deu com os dos membros da elite, que tinham o privilégio do ensino intelectual, com o objetivo de formar para o sacerdócio ou preparar para o exercício jurídico.

Segundo as pesquisadoras Vicente e Eva (2008, p. 19), as crianças e os jovens indígenas, durante a colonização das terras brasileiras, experimentaram o desprezo e a

violência cultural dos colonizadores e dos jesuítas. Ainda que a violência e o castigo fossem combatidos pelos religiosos, houve “a matança de índios pelos portugueses, [que] fundaram casas de recolhimento ou casas para meninos e meninas índias, nas quais, após separá-los de sua comunidade, impunham-lhes os costumes e normas do cristianismo...” Continuando, as autoras pontuam que foram impostos, aos jovens indígenas, “o casamento religioso e outros dogmas, com o intuito de introduzi-los na visão cristã do mundo”.

Ainda segundo Vicente e Eva (2008, p. 19), a vida das crianças e dos jovens escravos não foi diferente. Eles amargaram todos os tipos de barbáries praticadas pelos senhores dos engenhos. “A criança escrava, mesmo depois da Lei do Ventre Livre, em 1871, podia ser utilizada pelo senhor, dos 8 até os 21 anos de idade se, mediante indenização do Estado, não fosse libertada”, entretanto, “antes dessa lei, começavam bem cedo a trabalhar ou serviam de brinquedo para os filhos dos senhores”.

O fim da escravidão não foi uma 'luz no fim do túnel', visto que “muitas crianças precisavam trabalhar para complementar a renda familiar por causa do baixo salário dos pais”. Com a justificativa de que a exploração se justificava pela “proteção aos menores”, o trabalho contribuía, – diziam – para que elas tivessem uma ocupação e não ficassem reféns nas ruas.

Foi a Revolução Industrial, no século XVIII, que transformou a realidade de muitos camponeses. O novo contexto social requer mão de obra especializada. Por isso, a educação formal humanística, que predominava, até então, ainda que contrária às mudanças que o novo tempo exigia, abre-se à formação técnica especializada para novos conhecimentos e novos projetos educacionais. Dessa forma, o homem sai do campo em busca da formação técnica que o mercado passou a exigir.

Nesse contexto de revolução, o Brasil ainda não era independente de Portugal. O contexto histórico da Educação no Campo é marcante pela maneira como a educação formal se constituiu no Brasil. A influência portuguesa colonizadora introduzida, primeiramente, pelos padres jesuítas, conduziu toda a trajetória educacional brasileira até meados do século XX. Superar essa educação elitista tem sido um grande desafio para a sociedade e para os educadores.

A preocupação com a educação para a elite atravessa a história da humanidade. No Brasil, cuja sociedade, como muitas outras da época, era escravista, pensar em políticas públicas não constava dos propósitos das suas lideranças políticas.

Para Gracindo (2006, p. 16), tal pensamento estava para “além do esquecimento, as políticas públicas de saúde, assistência social e educação, por exemplo, incorrem em dois comuns equívocos: um, ao não identificarem as significativas diferenças entre o campo e a cidade e, dois, ao não perceberem a diversidade interna do próprio campo”.

Segundo Aranha (2006, p. 126), “o descaso pela educação popular se explica pela vigência de uma economia dependente e exclusivamente agrária, que não exigia mão de obra qualificada”. Somado a esse pensamento, como já foi dito, o Brasil foi um país escravocrata: “... os artesãos não eram preparados em escola, mas, sim, pela educação informal”.

O início do século XX não trouxe bons ventos para a área da educação das crianças e dos jovens brasileiros. “A promessa republicana de escola para todos foi um fracasso. A maioria da população infantil não teve acesso ao ensino público ou privado, principalmente os meninos e meninas da zona rural”. O espaço que deveria oferecer educação e cidadania para os jovens foi, justamente, foi onde aconteceram os mais diversos tipos de violência.

Os jovens foram e são os mais atingidos com a falta de cumprimentos das leis que tratam da “Educação Para Todos”. De acordo com o artigo Aprendizagem de Jovens e Adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000), “A desagregação das estatísticas por faixas etárias permite verificar que a elevação das taxas de alfabetização está diretamente relacionada aos grupos etários mais jovens”.

A proposta do governo federal *Educação Para Todos* contempla crianças e adolescentes, tornando obrigatória a permanência deles no espaço escolar, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Outro fator mencionado no artigo é a renda familiar (baixa), que também é um agravante que gera discriminação ao jovem, levando-o a evadir-se do espaço escolar. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

São vários os fatores que levam o jovem a abandonar ou a se evadir do espaço escolar; entre eles, a violência e o trabalho são alguns desses motivos da evasão; há outros, como a falta de sentido naquele momento da vida do estudante e as constantes reprovações.

Também destacamos que os jovens brasileiros, em diferentes contextos sociais, vêm enfrentando problemas, como a segregação e a violência no espaço escolar urbano e rural. A cultura da violência contra os jovens está na base da formação do povo brasileiro.

Um dos objetivos do governo federal para tentar reduzir as dificuldades enfrentadas pelas camadas populares, quanto à sua educação é atingir a meta, um desafio, do **PNE** (Plano Nacional de Educação), no período que medeia entre 2011 e 2020, uma: "Educação de qualidade para todos e todas, assim, a educação deve ser a 'expressão de políticas de Estado em um contexto desafiador de superação de desigualdade e reconhecimento e respeito à diversidade'".

A Constituição brasileira, de 1934, no artigo **150**, trata, pela primeira vez, de um plano sobre Educação, o Plano Nacional de Educação (**PNE**). Contudo, esse artigo foi revogado em 1937, no governo de Getúlio Vargas. O artigo tratava a educação como competência da União.

No contexto geral da educação brasileira, é visível a fragmentação do cumprimento das leis estabelecidas, haja vista a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Federal de nº **4.024**, de 20 de dezembro de 1961, que ficou engavetada por 13 anos. Felizmente, foi uma grande vitória para os que acreditaram na educação popular quando ela saiu do papel e se tornou realidade, cumprindo, assim, o que já estava expresso nessa lei.

Contudo, a educação pública brasileira, em nome de uma educação para todos, tem favorecido um grupo social específico, a classe dominante, pelo menos no nível da formação superior.

Para Gracindo (2006, p. 17): "Vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas também indica as diferenças entre o campo e a cidade". Continuando, o autor considera que, "neste contexto, o sujeito social do campo, unido pela utopia, é capaz de mudar ou assegurar o direito para o conjunto de seus pares. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas".

Ainda que as camadas mais simples da população tenham ascendido, econômica e educacionalmente falando, com o aumento de vagas, oportunidades de igualdade e linhas de crédito para educação, a elite ainda retém boa parte dessas vagas, demonstrando que a tese da educação para todos ainda é insuficiente e desigual.

A realidade desumana em torno da educação popular persiste. A educação é uma realidade nas sociedades. Para as elites, ela permanece de qualidade, mas, para as massas, permanece à margem, com uma vestidura desumana, deformada, fragmentada e rota.

A educação pública urbana e rural existe de fato como prevê e estabelece a Constituição Federal. Contudo, sua aplicabilidade, em algumas realidades, é vestida pela violência e descaso.

As vozes dos alunos da eja

A pesquisa de campo foi desenvolvida de acordo com a metodologia da pesquisa-ação, proposta por R. Barbier (2002), a qual articula pensamento e ação e é apropriada para o pesquisador que necessita ouvir um grupo e constatar os seus problemas para suscitar questões, sem a pretensão de tentar resolvê-los. Criou-se um plano de ação pré-definido para o acompanhamento e o controle de ações planejadas, encerrando-as com relatos. A abordagem epistemológico-metodológica foi construída por uma espiral, cujos ângulos são diferentes do objeto investigado, o que permite compreender a mudança permanente (no sentido heraclitiano). A pesquisa contou com um espaço para discussões, diálogos, conversas e escuta sensível. Valorizou-se o momento de construção e diálogo no sentido de ser-com-o-outro – a construção de si mesmo e do outro, do mundo social – por participação, com afirmação da existência íntima e coletiva, existencial e espiritual, transformadora e coletiva. Também se fez relevante o movimento de voltar a atenção para o conflito criador e a mediação de desafios, porque é necessária “uma reflexão permanente sobre a ação” (Barbier 2002).

Os ganhos com a pesquisa-ação são muitos, a começar por ajudar o pesquisador a perder a obsessão pelo rigor, para alcançar resultados mais eficazes ao atingir uma complexidade dos problemas constatados. A pesquisa-ação tem se diversificado de maneiras distintas, refletindo diferentes compromissos políticos e ideológicos; melhor conscientização das pessoas – capacidade de partilhar, participar, mas, também, de romper com aquilo que não soma e nem constrói – cujas implicações sociais e políticas, quando ela é feita, devem ser consideradas: não existe escola neutra, educador neutro e, tampouco, saber neutro.

Para Barbier (2002), a pesquisa-ação é a revolta contra a separação dos fatos e dos valores; é um protesto contra a separação do pensamento e da ação e não se sustenta na epistemologia positivista porque pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência. A metodologia permitiu ajustes para se caminhar de acordo com as sínteses provisórias que foram sendo estabelecidas no grupo; contemplou-se o exercício contínuo de espirais cíclicas com planejamento, ação, reflexão, pesquisa e ações de acordo com as necessidades coletivas que foram se apresentando, considerando que as ações empreendidas devem emergir do coletivo, caminhar para ele e com ele caminhar. Fundamentalmente, as ações em pesquisa-ação devem ser interativas, dialógicas, críticas e vitalistas para que as ações possam conduzir ao entendimento, negociações e acordos. A reprodução das ações deve levar a um saber compartilhado, superando, com isso, as relações assimétricas de poder e de papéis visto que as ações devem integrar processos de reflexão, pesquisa e formação, com sensibilidade para autoproduzir outras ações vitais ao processo formador dos sujeitos envolvidos e do docente pesquisador.

Enfrentou-se o desafio de pesquisar e participar, de investigar e educar e educar-se com o outro, de modo a articular as muitas vias de produção/construção da própria história dos sujeitos envolvidos, bem como, a história da educação escolar e não escolar, e a educação no campo, no Brasil.

Em 2012, prestaram-se serviços para uma empresa do governo do estado de São Paulo na Supervisão da EJA – Educação de Jovens e Adultos. As escolas são da região da Grande Campinas. Durante a prestação de serviços, entrevistaram-se alunos da EJA de três municípios, alunos iniciantes, ou seja, aqueles que estavam chegando à EJA, no primeiro e segundo termo, no início do processo de alfabetização.

Buscou-se compreender como os alunos se sentiam chegando ou retornando, tardiamente, à escola, e quais eram as suas expectativas, mágoas, dores e sofrimentos acarretados pela baixa escolarização. Por que eles estavam retornando para a escola? Por

que saíram/abandonaram a escola? Como viam e como veem, hoje, a escola?

Organizaram-se cinco grupos, dos quais se entrevistou um grupo de cinco a oito alunos. Muitos sorriam de contentamento por serem ouvidos; outros choravam ao lembrar daquilo que perderam quando se afastaram da escola.

Dividiu-se a entrevista em cinco grupos: Grupo 1: entrevista com alunos de 15 a 29 anos, num total de 37 respondentes; Grupo 2: entrevista com alunos de 30 a 45 anos de idade, num total de 46 respondentes; Grupo 3: entrevista com alunos de 46 a 60 anos de idade, num total de 27 respondentes; Grupo 4: entrevista com alunos acima de 60 anos, num total de 5 respondentes; Grupo 5: entrevista com alunos de todas as faixas etárias que não quiseram revelar a idade e nem o sexo, num total de 16 respondentes. O total de entrevistados e respondentes foi de 131 alunos.

GRUPO 1 - Entrevista com trinta e sete (37) respondentes, alunos na faixa etária idade de quinze (15) a vinte e nove anos (29). Vinte e cinco deles têm de quinze a dezenove anos de idade; doze deles têm de vinte a vinte e nove anos de idade. Vinte (20) são do sexo masculino e dezessete (17) são do sexo feminino.

Questão 1: profissão. Dos trinta e sete respondentes, quinze (15) disseram não ter profissão ainda, *só estudam*; três (3) disseram que *são tapeceiros*, três (3) que *trabalham no sítio*, três (3) que *são faxineiros* e quatro (4) disseram que *são ajudantes gerais* nas empresas onde trabalham. Temos um grupo com oito (8) respondentes, cada um respondeu apenas uma profissão: *do lar, ceramista, pedreiro, costureira, doméstica, babá, cabeleireira, ajudante de caminhão*. Alguns alunos relataram que têm mais de uma profissão, mas não quiseram conversar a respeito. Na questão sobre a profissão, foi possível perceber que os alunos não se sentiam à vontade para responder, o que foi respeitado, sem maiores insistências. Quando se sentiam seguros, vinham e contavam sobre a profissão.

Questão 2: Motivos para deixar de frequentar a escola. Destacamos os principais motivos alegados pelos respondentes para desistirem da escola: sete (7) responderam que *tinham muita dificuldade para aprender*, por isso, desistiram da escola; quatro (4) disseram que *abandonaram a escolar para trabalhar* e ajudar em casa; três (3) disseram que *havia muita bagunça no espaço escolar* e três (3) outros disseram que desistiram da escola porque *sempre eram reprovados*; dois (2) disseram que *se sentiam excluídos* e dois (2), que *faltava transporte do sítio até a cidade* – a distância foi o principal elemento, nesse caso; um (1) disse que a *extrema pobreza* de sua família não lhe possibilitou continuar na escola. Alguns não quiseram responder essa questão e outros responderam mais de um item.

Questão 3: Motivos para voltar a frequentar a escola. Destacamos os principais motivos alegados pelos respondentes para voltarem a frequentar a escola: vinte (20) responderam que voltaram para *mudar de trabalho* e para *se realizarem profissionalmente*; catorze (14) disseram que *querem ter mais estudo*; nove (9) responderam que *buscam uma realização pessoal*; cinco (5) disseram que seu principal objetivo é *falar corretamente*, não errar nas frases e nem nas palavras (sentem vergonha de não saberem falar corretamente, se sentem alvo de críticas e de troças); quatro (4) disseram que *querem concluir os estudos* e quatro (4) que *querem ter mais conhecimento*; três (3) alunos disseram que estão em *busca de amizade* e dois (2) disseram que *querem cursar uma faculdade*. Alguns não quiseram responder essa questão e outros responderam mais de um item.

GRUPO 2 - Entrevista com um grupo de quarenta e seis (46) respondentes, alunos na faixa etária de trinta a quarenta e cinco anos de idade. Doze (12) são do sexo masculino e trinta e quatro (34) são do sexo feminino.

Questão 1: profissão. Dos quarenta e seis alunos respondentes, dezoito (18) responderam que *não trabalham*; treze (13) responderam que *trabalham como ajudantes gerais*; seis (6) que *são diaristas*; cinco (5) que *são vendedores*, quatro (4) que *são costureiras*, quatro (4) que *são domésticas*; quatro (4) que *são cozinheiras*, três (3) que *são babás*, três (3)

que são *pedreiros*, dois (2) que são *cuidadores de idosos*, um (1) que é *eletricista* e também *decorador*; com um respondente, temos um grupo com sete (7) respondentes das seguintes profissões: *operador de máquina* (uma mulher – que se destaca do grupo pela beleza, simpatia, simplicidade e elegância); *auxiliar de serviços gerais*, *manicure*, *marceneiro*, *gerente de loja*, *camareira* e *operador de TV*.

Questão 2: Motivos para deixar de frequentar a escola. Nesse grupo, o destaque foi para a *distância* e a *falta de transporte*, dezoito (18) respondentes disseram que se afastaram da escola; oito (8) responderam que foram *retirados da escola pela família* (para trabalhar); sete (7) responderam que foi por *desinteresse nos estudos*; quatro (4) disseram que se *sentiam excluídos* e quatro (4) que *cansaram das reprovações*; três (3) que desistiram da escola pela *extrema pobreza* (uma aluna até contou que o pai dizia que já que não tinham o comer, então, se ela dormisse, a fome passava); três (3) que não suportavam as *bagunças no espaço escolar*; dois (2) disseram que o motivo eram as *constantes mudanças* a família de uma cidade para outra, e dois (2) confessaram que desistiram da escola porque *não viam nenhum significado da educação em suas vidas*.

Questão 3: Motivos para voltar a frequentar a escola. Vinte e quatro (24) disseram que querem *mudar de emprego*; vinte e dois (22) confessaram que retornaram à escola porque se sentem *cobrados* por parte do mercado de trabalho - *uma exigência do mercado de trabalho*; vinte e um (21) disseram que é uma *necessidade pessoal*; vinte (20) disseram que querem *melhorar pessoalmente*; onze (11) querem *ter mais conhecimento e aprender mais*; dez (10) querem *fazer faculdade*; seis (6) acreditam que o estudo pode *abrir portas*; quatro (4) disseram que *não gostariam de endossar as estatísticas de analfabetismo do país* e também porque *querem novas amizades*; três (3) foram *retirados da escola pela família* (para trabalhar); dois (2) querem assumir cargos que a empresa oferece, mas com a condição de voltarem a estudar; um (1) respondeu que tem *vergonha de ser analfabeto* e um (1) respondeu que *sente vergonha de falar errado*. Nesse grupo, alguns não responderam, outros responderam mais de uma opção, e outros sorriam timidamente ou debochavam dos colegas; inclusive apontando que havia mulheres que trabalhavam na profissão mais antiga – prostituição, mas não tinham coragem de dizer; outros que trabalhavam em dois e até três serviços.

GRUPO 3 - Entrevista com um grupo de vinte e sete alunos (27) na faixa etária de quarenta e seis (46) a sessenta (60) anos de idade. Cinco (5) são do sexo masculino e vinte e dois (22) são do sexo feminino.

Questão 1: profissão. Cinco (5) responderam que são *do lar*; quatro (4) que são *vendedores*; três (3) que são *pedreiros*, e três (3) que são *manicures*; duas (2) responderam que são *babás e também domésticas*; dois (2) são *azulejistas*, dois (2) são *mecânicos de automóveis*, dois (2) são *marceneiros*, um (1) é *funcionário público* e um (1) trabalha como *ajudante de serviços gerais*.

Questão 2: Motivos para deixar de frequentar a escola. Cinco (5) responderam que foram *retirados da escola pela família para trabalhar*; cinco (5) disseram que desistiram por causa das *constantes reprovações*; três (3) responderam que se *sentiam excluídos*; dois (2) disseram que foram *retirados da escola pela família porque mulher não precisa estudar*; dois (2) confessaram que *não gostavam de nada na escola*; dois (2) disseram que se *sentiam muito infelizes na escola*; dois (2) desistiram que por *questões de mudança na família*; dois (2) por causa da *distância*, dois (2) por *dificuldades no aprendizado*; um (1) disse que não suportava a *bagunça no espaço escolar* e um (1) disse que *ao se casou, e ficou com vergonha de continuar*.

Questão 3: Motivos para voltar a frequentar a escola. Seis (6) responderam que querem *fazer uma faculdade*; cinco (5) disseram que querem *mudar de emprego*; cinco (5) responderam que *não querem mais perder tempo*; três (3) *sonham em ter uma profissão*; dois (2) disseram que *sentem saudade do tempo em que frequentaram a escola*, querem reviver e recuperar um pouco do que perderam; dois (2) querem *fazer novas amizades*; dois (2)

querem ser *exemplo em casa para os filhos*; dois (2) *querem realização pessoal e profissional*; dois (2) responderam que *não querem passar a vida limpando chão*; um (1) disse que *quer voltar a sonhar* – a escola é um lugar que valoriza os sonhos; um (1) disse que *voltou a estudar para ajudar o neto*.

GRUPO 4 - Entrevista com um grupo de cinco pessoas acima de sessenta anos (60) de idade. Um (1) respondente é do sexo masculino e quatro (4) são do sexo feminino.

Questão 1: profissão. Duas (2) respondentes são *do lar*; uma (1) é *aposentada*, e uma (1) é *babá* e um (1) é *pedreiro*.

Questão 2: Motivos para deixar de frequentar a escola. Três (3) responderam que foram *retiradas da escola pela família*; o único homem desse grupo respondeu que *a família o retirou da escola para trabalhar* na atividade agrícola da família.

Questão 3: Motivos para voltar a frequentar a escola. Duas (2) disseram que *querem aprender mais*; duas (2) *querem recomeçar*, recuperar um pouco do tempo perdido fora da escola; um (1) aluno respondeu que *sentia muita saudade da escola*, que sentia como se tivessem *lhe retirado um pedaço do coração*.

GRUPO 5 - Entrevista com um grupo de dezesseis (16) respondentes, com idade provável de dezesseis (16) a setenta anos (70). Pediram para não revelar nem a idade e nem o sexo, o que foi respeitado.

Questão 1: profissão. Seis (6) respondentes *não quiseram revelar o tipo de atividade em que trabalham ou a profissão*; dois (2) disseram que são *pedreiros*, dois (2) que *trabalham em serviços gerais*; dois (2) que *cuidam de crianças - babás* e dois (2) que *são fazem serviços domésticos*; um (1) *trabalha na produção de materiais de limpeza*, um (1) que *trabalha com vendas*.

Questão 2: Motivos para deixar de frequentar a escola. Cinco (5) disseram que a *distância e a falta de transporte do sítio para a cidade* foram os principais motivos; quatro (4) disseram que *tinham muita dificuldade no aprendizado*; três (3) *sáiram da escola para trabalhar* – *precisaram ajudar a família*; dois (2) *desistiram da escola pelas constantes reprovações*; um (1) *foi retirado pela família* por entender que quem mora no sítio não precisa de educação escolar; e um (1) *confessou que se sentia muito excluído*.

Questão 3: Motivos para voltar a frequentar a escola. Nove (9) responderam que *querem falar bem, escrever bem e ler bem*; seis (6) disseram que *querem progredir na vida*; quatro (4) *buscam realização pessoal*; quatro (4) *buscam amizade*; quatro (4) *querem concluir os estudos* e três (3) *querem ter mais conhecimentos*.

Total de entrevistados nos cinco grupos: trinta e sete (37) mais quarenta e seis (46), mais vinte e sete (27), mais cinco (5), mais dezesseis (16), igual a cento e trinta e um (131) respondentes. Total de alunos entrevistados do sexo masculino: vinte (20), mais doze (12), mais cinco (5), mais um (1), igual a trinta e oito (38). Total de alunos entrevistados do sexo feminino: dezessete (17) mais trinta e quatro (34), mais vinte e dois (22), mais quatro (4), igual a setenta e sete (77). O total de alunos entrevistados sem identificação de sexo ou idade é igual: (16) dezesseis respondentes.

Considerações finais

Na primeira e segunda parte desse artigo, discutimos as características da educação não escolar e a educação no campo. Compreende-se que ainda há muito por se fazer em relação aos problemas pontuados.

Compreende-se que não existe um discurso único e nem unanimidade quando se trata da questão da educação não escolar ou mesmo quando se trata da educação escolar, no sentido de um caminho para se pensar não apenas na valorização dos sujeitos envolvidos e na diminuição da violência aos sujeitos menos escolarizados, que, agora, voltam para a escola e

se voltam para esta com ares de esperança, alguns, até ingenuamente, acreditam que somente a escola pode lhes oferecer uma saída, que a bagagem que trouxeram é insignificante diante daquilo que a escola pode lhes ensinar. Poucos percebem que a escola é de fundamental importância, mas que também eles construíram uma bagagem significativa fora da escola, a qual lhes possibilita trabalhar, viver e sobreviver na sociedade, constituindo-se, enquanto saberes práticos, experiências que não podem e nem devem ser subestimadas pela escola. Certamente, existe preocupação por parte dos envolvidos na educação brasileira em questionar, alertar, difundir, fomentar ideias e diálogos na busca de compreensão e esclarecimento do assunto. Nessa pesquisa, esperamos que a educação possibilite aos indivíduos deste século, serem libertos do preconceito instituído no passado e ainda presente na atualidade, com as camadas populares.

Na terceira parte desse artigo, apresentamos os dados da pesquisa de campo que, comprovadamente, espelham as dificuldades das pessoas em adentrar e permanecer no espaço escolar depois de muito tempo fora dele, especialmente, aqueles que nunca frequentaram uma escola e aqueles que vivem ainda os traumas e os medos da violência do passado.

Foram momentos de emoção, momentos de muito sentimento, dos quais, destacamos, aqui, uma cena em que uma aluna levantou-se da carteira, abriu os braços e disse firmemente: “Agora, eu posso dizer que estou completa, que tenho braços, pernas, músculos que exercem a função de pensar e aprender junto com a minha cabeça, eu já sei ler, escrever...”, enquanto todos permaneceram em silêncio.

O mais espetacular nessa história foi quando, ao olharmos para sua cabeça, ela usava uma tiara cheia de flores e borboletas. Pedimos a ela licença para contar esta história. Aos três anos de idade, essa pessoa foi doada para um fazendeiro. Ficou morando na casa dele até os nove anos de idade, quando, então, sua mãe adotiva, cansada de sua “não serventia”, resolveu doá-la para um grupo de viajantes... A aluna repetia as palavras amargas de sua mãe adotiva: “Ela é muito pequena, mirrada, não serve para nada, leva para vocês, talvez encontrem algo em que ela possa e saiba fazer”... Entre dentes, repetia a expressão... “não tem serventia alguma”. Adotada pelos viajantes, passou a ajudar nos serviços domésticos da casa e nos demais afazeres... As crianças da cidade frequentavam uma escola. Ela não entendia por que não podia ir para a escola, até que sua segunda mãe adotiva lhe disse que as crianças adotadas não precisam ir para a escola... O tempo passou e essa pessoa conheceu, aos quatorze anos de idade, seu primeiro marido... Casou-se depois de pouco namorar. Ele tinha muita pressa. Precisava de alguém para lhe servir... Foi mãe de três filhos do primeiro casamento. Apanhou do primeiro dia de casada com quatorze anos até os vinte e nove anos de idade (a união durou 15 anos), quando, finalmente, ficou viúva. Casou-se, novamente, aos trinta e um anos de idade. Teve mais dois filhos. Agora, são cinco. Também apanhou muito do segundo marido, que morreu mais rápido. Aos trinta e oito anos de idade, ficou viúva novamente. Aos quarenta e dois anos, casou-se novamente. Teve mais dois filhos. Agora, sete filhos, no total. Apanhou durante três anos, quando, então, resolveu separar-se. Resumindo: criou, educou e formou todos os sete filhos e alguns netos. Aos sessenta e quatro anos, chorando e sorrindo ao mesmo tempo disse: “Eu tenho filho dotô... dotô médico... eu sou uma pessoa feliz, agora, mais ainda. Todo o meu corpo reage ao som das palavras, das letrinhas, das frases que eu já sei escrever e falar direito... Vou aprendendo devagar, mas vou... Eu não sou uma pessoa burra... Eu não sou uma pessoa sem serventia”. Silêncio total. Todos os que ouviram sua história estavam chorando.

Encerramos nossa reflexão com a alegoria do mito da caverna, narrada por Platão (PLATÃO, 2000, livro VII, 514^a, p. 319). Os homens prisioneiros na caverna passaram a vida observando um resquício de luz, que imaginavam que fossem sombras no fundo da parede. Seguiram, assim, vivendo, até que um dia, um dos homens tomou a iniciativa de romper os

grilhões que o aprisionava àquela caverna. Sua atitude repentina cegou-lhe os olhos ofuscados pela intensa luz.

É possível refletir e pensar como a sociedade capitalista pensou e pensa a Educação não escolar nas áreas urbanas e rurais (educação no Campo). Esta pesquisa possibilitou uma reflexão crítica sobre a educação não escolar nas comunidades urbanas e rurais do Brasil.

Diferentemente da alegoria platônica, o homem do campo vive sob a luz natural e não está imóvel. A semelhança é que ambos, apesar de contemplarem a luz, encontram-se na obscuridade e inertes em relação ao conhecimento. A condição dos prisioneiros da caverna e a vida árdua do homem do campo não lhes permitem ver além do muro que lhes foi posto diante dos olhos.

O conhecimento permite ao homem desprender-se das correntes da ignorância, do ofuscamento da sua condição de escravo social e intelectual. Permite enxergar a violência social que o obriga a permanecer numa eterna condição de subjugado no mundo do trabalho, que a caverna não é um lugar de pedra com uma entrada e, talvez, sem nenhuma saída. A caverna é a “sociedade”. O homem liberto é o “educador” – aquele que pode contribuir para a qualificação das pessoas; pode contribuir para que a escola seja a saída da caverna, a fim de que os libertos possam seguir em muitas direções e caminhos.

A sociedade, aqui representada, sabe punir, ferozmente, aqueles que ousam romper com o que ela impõe para a maioria dos cidadãos: a ignorância e a cegueira. O instrumento de libertação custa muito caro aos que rompem com as ideologias impostas por uma sociedade de desiguais, onde se acredita que o conhecimento é destinado, exclusivamente, para as elites.

Hoje, a caverna ainda existe. O homem que rompe a corrente, o filósofo, foi “substituído” pelo professor.

Muitos são os que ainda continuam na caverna. Felizmente, o fogo que simboliza o conhecimento, ainda não se apagou. Resiste aos novos tempos.

Notas

⁴ Uma aluna contou que trabalhava três dias na semana como doméstica e três dias como diarista no consultório da mesma patroa. Nos finais de semana, à noite, tomava conta de uma idosa. Contou, também, que via muito pouco sua família porque, à noite, não se permitia faltar às aulas na EJA e ela tampouco pensava em abandonar a escola porque via nesta a única saída para sua vida profissional.

⁵ Essa respondente é mãe de três filhos e quatro netos. Contou que seu drama foi verificar que o neto de doze anos estava ficando analfabeto. Com lágrimas nos olhos, disse fortemente: “Minha missão é alfabetizar meu neto e já estou quase conseguindo, porque tudo que aprendo aqui eu ensino para ele”. Disse que sofreu porque um dos seus filhos não foi alfabetizado, mas que de seu neto, ela não aceitaria isso. Por isso, voltou a estudar.

⁶ Das três respondentes, uma disse que saiu da escola para trabalhar, outra saiu para se casar porque seus pais entendiam que ficar solteira era se tornar uma mulher fácil, e a outra disse que abandonou a escola porque engravidou. Tinha vergonha de frequentar a escola porque os colegas, normalmente, riam, faziam piadas, comentavam, apontavam a sua barriga. Então, faltou-lhe coragem para continuar.

⁷ Ao pedir que comentassem mais sobre o que entendem o que é progredir na vida disseram: reconhecimento, respeito, sucesso e, claro, dinheiro.

REFERÊNCIAS:

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA - ANDI. Disponível em: <<http://www.andi.org.br>>. Acesso em 04/01/2014.

_____. **Infância Urgente**. Disponível em: <<http://infanciaurgente.blogspot.com/2011/07/juventude>>. Acesso em 04/01/2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. – 3. ed. – São Paulo: Moderna,

2010.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13 ed. São Paulo: Cortez.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970**. 17 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Valéria Aroeira. **Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal**. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. (Orgs) **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Setembro, 2005.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos: Avaliação da década da educação**. Para todos São Paulo Perspectiva. Vol. 14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000 Disponível em: <<http://dx.doi.org>>. Acesso em 04/01/2014.

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 6ª edição Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

PARK, Margarete Brandini. **Educação formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação**. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. (Orgs) **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Setembro, 2005.

PLATÃO. **A República**; Tradução de Carlo Alberto Nunes. – 3. ed. – Belém: EDUFPA, 2000.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>.

Presidência da República /Casa Civil - subchefia para assuntos jurídicos - lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Acesso em 04/01/2014.

VICENTE de Paula Faleiros, EVA Silveira Faleiros, Brasília: **A ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2ª. ed.re docentes, equipe directiva, discentes y familia; que es poco frecuente la práctica do trabajo en grupo; que es necesaria una formación permanente para todos los segmentos que directa o**

Recebido em: 20/06/2014

Aprovado para publicação em: : 25/04/2015