



XII Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: 22/07/2018

Aprovado em: 24/07/2018

Editor Respo.: Veleida Anahi - Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.02.05>

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: reflexões emancipatórias.

EIXO: 2. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

VANGIVALDO DE MENEZES SOUZA, ALÍCIO RODRIGUES MATOS , LELIANA SANTOS DE SOUSA

RESUMO

O artigo traz como discussão, a educação como principal processo de humanização e desenvolvimentos socioeconômico e cultural dos sujeitos, esse tem como objetivo, evidenciar o distanciamento que ainda é estabelecido entre os diferentes povos na sociedade contemporânea por fatores de classificação econômica. Além disso, a necessidade de formação e valorização da cultura, dos modos de vida, produção e saberes historicamente construído por esse, como necessidade de afirmação, reconhecimento e ocupação de espaço na sociedade. Por meio de revisões de literaturas, foi possível perceber, que ainda existem milhões de pessoas analfabetas, sendo elas ainda jovens e adultas, vivendo em comunidades indígenas, quilombolas, assentamentos, áreas urbanas e rurais em diferentes regiões do país, a espera de políticas de governos que lhes permitam acesso à educação e cidadania.

Palavras-chave: **educação. Povos. Invisibilidade social. Emancipação.**

EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT: emancipatory reflections

ABSTRACT

The article brings as a discussion, education as the main process of humanization and socioeconomic and cultural development of the subjects, the objective is to highlight the distance that is still established among the different peoples in contemporary society by factors of economic classification. In addition, the need for training and appreciation of culture, ways of life, production and knowledge historically built by this, as a need for affirmation, recognition and occupation of space in society. Through literary reviews, it was possible to realize that millions of people are still illiterate, being still young and old, living in indigenous communities, quilombolas, settlements, urban and rural areas in different regions of the country, waiting for policies of access to education and citizenship.

Keywords: **education. People. Social invisibility. Emancipation**

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir a condição de educação, social e humana e o espaço que tem ocupado os diferentes povos na luta pela visibilidade social, valorização cultural, fixação na terra e respeito às diferenças, desenvolvimento econômico e humano. No curso do desenvolvimento desse artigo procuramos mostrar as contradições existentes no campo da educação, como direito de todos, mais que na verdade, ainda em dias atuais a educação continua sendo privilégio de elites, evidenciando essa contradição na formação dos diferentes sujeitos e dos grupos sociais.

Conforme nos diz (COSTA e SILVA 2016, p.173), “a história do Brasil nos mostra que os direitos nunca foram pensados e projetados para todas as pessoas da sociedade e sim restritos a pequenas parcelas da sociedade – pessoas de nível socioeconômico alto” [...]. Basta pensarmos nos indicadores de analfabetismo dos povos indígenas, dos negros em vulnerabilidade social, dos quilombolas, dos homens e mulheres assentados no campo dentre outros. Além disso, a pesquisa[1] com esses povos torna evidente a condição a qual eles são submetidos.

Logo se percebe que a maior parte da população vive em péssimas condições sociais por fatores políticos diversos e dentre eles, a educação, como de grande relevância por permitir a ascensão social cultural. Para (BONFIM e SOUSA, 2016, p. 75) “a educação como um dos pilares mais

importantes da humanidade, deve servir de alicerce para a construção de um projeto de desenvolvimento econômico que venha também inserir o indivíduo no mercado de trabalho e promova a sua ascensão social". Na prática, o que se registra é o alto índice de analfabetismo, sobretudo de jovens ligados ao meio rural, conforme afirma (NUNES, et. al, apud. SILVA, COSTA e ROSA, 2015, p. 186) revela a existência de um universo de 6.567, 682 correspondente a (32%) de jovens e adultos analfabetos no meio rural brasileiro. Para melhor compreender as condições para além do denuncismo, nos pautamos também em estudos bibliográficos com bases em experiências destacando nesse artigo os seguintes autores: Bomfim & Sousa, (2016), Arroyo (2011), Freire, (2000), Soares (2002), além de outros.

De acordo (Gil 2008) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já estudado e elaborado por diversos autores e publicados. Nesse sentido catalogamos autores que versavam sobre a temática e buscamos compreender suas reflexões, pesquisas empíricas, observações e experiências.

Neste artigo buscamos fazer uma abordagem dos problemas sociais e de existência dos diferentes grupos sociais, os quais vêm enfrentando ao longo do contexto histórico do país, o campo da educação que contradicoratoriamente tem se tornado um espaço que vem afastando os povos, desvalorizando suas origens, suas crenças culturais, negando seus traços e suas histórias.

Educação e humanização

Na contemporaneidade é incoerente não afirmar que no campo da educação, permanentemente, tem ocorrido sucessivas discussões no âmbito das melhorias em torno do ensino, alterações curriculares, da gestão do ensino e instituições, da evasão e da qualidade do que se ensina, bem como das políticas públicas de educação. No entanto, todas essas discussões ao atender os interesses coletivos, passam a ser alvo de atos governamentais contraditórios a exemplo da Medida Provisória (MP) 746/2016, que sem amplo debate das políticas e sem diálogo com os movimentos sociais da educação, e com os grupos sociais diferenciados concernentes, revoga a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Esse Ato governamental faz retroceder os avanços das lutas dos diferentes povos e grupos sociais (indígenas, negros, trabalhadores rurais, quilombolas, assentados) que constituem o povo brasileiro gerando prejuízos em todas as dimensões das relações humanas, mais especificamente, no ensino Fundamental e Médio, na Educação de Jovens e Adultos-EJA e, portanto, no campo da educação. A relação social do homem com a educação não se faz tão somente das burocracias de municípios, estados e ministérios, tão pouco da contagem de dados estatísticos, que trazem friamente uma demonstração sistematizada de realidades que muitas vezes não prestigiam contextos mais intrínsecos à vivência social dos indivíduos.

A educação vista como a dinâmica entre os homens, sua existência e vivência em sociedade, proporciona não apenas uma formação dissociada de processos cognitivos humanos e que atenda às exigências mercadológicas da relação estabelecida pelas demandas econômicas, capitalistas excludentes; mas sim uma educação que se estabelece como movimento do espírito em construção na perspectiva de realização da sede da alma de cada um e na congregação do bem comum.

De acordo com Coelho e Guimaraes (2012), ao abordar o conceito de educação escola, a formação e a necessidade de valorização da existência humana, natural, social mercadológica, nos diz que:

[...] a educação em sentido amplo não é assumida pela sociedade, nem pelo Estado, cujo Ministério da Educação mais parece um setor da burocracia estatal que cuida da escola, das coisas da escola, conforme a lógica da quantidade, dos produtos, dos resultados, da produtividade. Estado e Ministério, em nome da *qualidade* da educação, opera sua

gestão de olho nos números e percentuais de acesso à rede escolar; observa os índices de aprovação em etapas ou áreas, de “inclusão social” e de inclusão digital; estabelece metas para a aquisição de computadores, de tablets e de outras tecnologias existentes, acreditando que isso levará ao bom funcionamento da escola. (COELHO e GUIMARAES, 2012, p. 324).

Esse formato de educação deixa de prestigiar sujeitos ditos de direitos, direitos sociais que muitas vezes são conquistados por meio das lutas de classes, como os grupos que lutam pela posse da terra e que habitam no campo, moradores de comunidades quilombolas, povos indígenas e demais grupos que compõem a base populacional de municípios e estados do país. A educação pensada nessa dimensão desprestigia o valor humano, a história das gerações passadas, em detrimento de um exacerbado processo de formação intelectual para a vivência em uma sociedade elitizada, onde a história de vida e de produção de um agricultor, de um índio, de um negro não são consideradas como de interesses ou significados. Nas palavras de Bomfim e Sousa (2016), nos é dito que:

A forma da existência dos povos considerados indígenas que perdurava seus ritos, crenças e tradições, sofreu ofensivas drásticas e fatais durante séculos, sendo submetida ao desaparecimento no sistema da educação nacional durante anos, fazendo várias gerações de não indígenas acreditarem sob o ensinamento textual dos livros didáticos, de que “os índios viviam, caçavam, e pescavam...”, na ideia de que a população indígena brasileira teria sido toda dizimada e não existiria mais indígenas no Brasil. (BOMFIM e SOUSA, p. 79).

Quando levado em consideração o contexto social, cultural, político e econômico ao longo dos anos que envolvem esses atores na luta pelo reconhecimento dos direitos sociais, são registradas ações violentas contra esses povos. Muitos são conflitos sangrentos pela defesa da propriedade, pela incapacidade ética e política adotada pelo país no oferecimento de proteção e condições de resolução desses problemas o que coincide com o que narra Nolasco (2016),

[...] ao revisitarmos a história do contato dos povos indígenas com os não indígenas, percebemos um processo violento de invasão das terras tradicionais indígenas, de extermínio e de redução drástica de suas populações e de seu confinamento em territórios circunscritos. Esses povos chegam ao século XXI enfrentando vários desafios para a manutenção dos recursos naturais existentes em suas terras. (Nolasco, 2016, p. 107).

Em outro contexto podemos perceber a intolerância ao ser humano pela diferença da raça, de modo a estabelecer uma relação entre o afirmado e o contexto, buscamos a explicação em (Paulo Freire 2000), esse traz uma demonstração de sua perplexidade diante da violência e intolerância ao índio que morreu queimado quando dormia em um banco no ponto de ônibus em Brasília, por jovens e sob a alegação de que era uma brincadeira, esse registra que:

Penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso, entre outras coisas mais, no testemunho que lhes deram de pensar e de como pensar. A posição (...) do índio neste pensar. Penso na mentalidade materialista de posse das coisas, no desrespeito pela decência, na fixação do prazer, no desrespeito pelas coisas do espírito, consideradas menor ou de nenhuma valia. Adivinho o reforço deste pensar em muitos momentos da experiência escolar em que o índio continua minimizado. Registro o *todo poderoso* de suas liberdades, isentas de qualquer limite, liberdades virando licenciosidades, zombando de tudo e de todos. Imagino a

importância do viver fácil na escala de valores em que a ética maior, a que rege as relações no cotidiano das pessoas terá inexistido quase por completo. Em seu lugar a ética do mercado, do lucro. As pessoas valendo pelo que ganham em dinheiro por mês. O acatamento ao outro, o respeito ao mais fraco, à reverência a vida, não só humana, mas vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valorização dos sentimentos, tudo isso reduzido a nenhuma ou quase nenhuma importância. (FREIRE, 2000, p. 31).

Daí decorre pensar em uma educação, não apenas voltada para as demandas mercadológicas e científica, mas também humana, na garantia do respeito às diferenças, da formação dos sujeitos éticos e humanistas, imbricado no cuidado com a formação de gente, da valorização dos povos, das suas histórias, as lutas sociais para garantia dos direitos a formar-se com qualidade, a participação social e a posse da terra como bem maior de reconhecimento de sua gente. Corroborando com essa compreensão, Coelho e Guimarães (2012), nos chama a reflexão para:

O que está no horizonte da educação não é, em primeiro lugar, a escolarização, a informação, a formação do erudito, do homem de negócios ou do funcionário do Estado, nem a instrumentalização de crianças, jovens e adultos e sua inserção no mercado de trabalho, o desenvolvimento científico-tecnológico, o sucesso dos educandos e o aumento da produção. Pelo contrário, é sobretudo a dimensão ético-política do homem e da sociedade, a elevação espiritual, a humanização de todos os homens, grupos, povos e instituições, enfim, a realização de sua dimensão humana. Esse é o sentido e a finalidade da educação, o que justifica sua existência. (COELHO e GUIMARÃES, 2012. p. 326).

Educar pensando na transformação social, no desenvolvimento humano, há que se pensar no local onde se assenta essa gente e no espaço social que ocupa. Há que respeitar seus movimentos próprios de transmissão de suas crenças, já que incongruentemente, a filosofia educacional adotada pela sociedade contemporânea obedece a lógica formativa de um homem contemporâneo, culturalizado nos modelos global, que nem sempre representa a necessidade formativa daqueles sujeitos que buscam valorizar, principalmente a sua cultura, seu modo simples de viver e o equilíbrio entre campo, natureza, trabalho, produção, o culto aos seus deuses e o respeito a suas origens.

O homem do campo um ser invisível socialmente

A relação do homem do campo com os movimentos sociais e de lutas pela posse da terra, tem lhes permitido em muitas cidades e estados brasileiro, se fixar no campo, tornando-se trabalhadores/empreendedores de pequenas propriedades rurais. No entanto o trabalho nesses espaços, não representa evolutiva garantia de melhoria das condições de vida associada ao desenvolvimento local e humano.

O que tem se configurado como realidade cotidiana nesses espaços é a convivência com o trabalho árduo, o analfabetismo, a vulnerabilidade social, tornando homens e mulheres do campo, vítimas do assistencialismo e de políticas clientelistas que em nada tem modificado a realidade local/regional desses grupos humanos. Até mesmo o acesso à educação em condições distantes das suas práticas sociais, desprestigia a sua relação com o trabalho, a ideologia na base dos movimentos populares como também a sua condição de agricultor. Sobre esta perspectiva, Jesus (2014), nos diz que,

[...] direcionar o pensar em Educação do Campo sobre outra perspectiva, a de construir coletivamente um projeto educativo que traduzam os princípios, a luta, os desejos, as experiências dos diversos

movimentos sociais do campo, que incorpore os saberes e a cultura local, vislumbrando uma educação que supere o modelo desigual, e excludente que ainda permeia no cenário da educação brasileira. (JESUS, 2014, p. 23).

Outro entendimento pode ser complementado por Coutinho (2009) ao abordar o direito a educação do campo:

Não se supõem que essa modalidade de educação seja isolada do contexto da educação nacional, mas que seja consolidada uma educação que reconheça na constituição do campesinato um modo de relação social e de organização espacial e cultural diferente do que se passou a denominar urbano, mas que não é antagônico a ele. (COUTINHO 2009, p. 47).

Dermeval Saviani, (2001), ao abordar a nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas, nos chama atenção para que no oferecimento da educação elementar à população rural sejam realizadas adequações e adaptações, considerando as peculiaridades da vida rural. Além disso, igual atenção ao currículo, às metodologias correspondentes com as necessidades dos educandos. O mesmo pontua a necessidade de ajustes do calendário escolar em referência as condições climáticas e cultivo da terra de muitas localidades.

Na prática há muitas incoerências entre o que é dito e o efetivado, a educação do campo, permanece relegada a uma dimensão inferiorizada, ainda hoje esses grupos de pessoas fixadas à terra, que segundo (COUTINHO, 2009, p. 46) os define como sendo “sujeitos sociais cujo vínculo maior se faz com a terra. São povos indígenas, extrativistas, agricultores, pecuaristas, artesãos, pequenos comerciantes, sem-terra, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, quilombolas, trabalhadores assalariados e, também, desempregados”. Muitos deles vivem a condição social do analfabetismo, esta relação tem dificultado o desenvolvimento local, o crescimento econômico, a preservação ambiental, a melhora das condições sociais e cultural do cidadão.

O campo brasileiro, desde muitos anos ainda é considerado por muitos, local de atraso econômico, degradação ambiental, analfabetismo e abandono social, no entanto há que se considerar outras marcas e potencialidades desses espaços, que vão desde as características culturais dos sujeitos que lá habitam a outros traços da vida, e da história de desses povos.

(Miguel Arroyo 2011), quando fala do campo e dos povos que lá residem nos afirma que esse se torna,

[...] um lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade, de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só um lugar de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é o espaço e território dos camponeses, dos quilombolas. É no campo onde estão as florestas onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso campo é lugar de vida e educação. (ARROYO, 2011, p. 137).

Muito embora o autor faça referência ao campo como espaços de vida e não tão somente um espaço agricultável que gera movimentação econômica, em seus contextos muitos dos trabalhadores, moradores, estudantes que lá residem, tem tido suas histórias demarcadas pelo desprezo, quando considerados resíduos de processos econômicos capitalistas. A falta de políticas públicas representa um retrocesso social, para o desenvolvimento pleno desses grupos no contexto social.

Em (ABRAMOVICH e COURTIS, 2004, p. 625), [...] “essa limitação é dirigida aos poderes encarregados da concretização desses direitos, atuando no sentido de impedir o legislador e o

administrador de extinguir ou reduzir uma determinada política pública efetivadora dos direitos fundamentais sociais". A invisibilidade social, a grotesca maneira de pensar o homem, sua história e suas origens, associadas às fragilizadas ações sociopolíticas direcionadas tem corroborado para que o campo e seus agregados permaneçam na condição inferiorizada diante das pretenciosas e valorizadas ambições do agronegócio.

Fazendo uma observação a partir de (Bernardo Fernandes 2001), fica claro que, esses processos desiguais, geram a exploração econômica, a exclusão cultural, o clientelismo e o domínio político, os conflitos e as resistências. Sendo assim no interior desses processos, os movimentos sociais, configuram-se como colaborativos de desenvolvimentos de outros processos, já que não são dadas condições de dignidade a esses, a marca maior nesses espaços tem sido a força e o trabalho árduo, há ocorrência de altos índices de analfabetismo de jovens e pessoas em idade adulta, carecendo da força dos movimentos sociais, como protagonistas das lutas e defesas por uma educação para o campo.

A análise dos dados da pesquisa sobre a relação com o saber dos alunos, realizada por (SANTOS DE SOUSA, 2003, p.303) conforme Tese de doutorado mostra que os sujeitos estabelecem comparações entre o conhecimento que advém da escola e o conhecimento da experiência cultural como possibilidade de construção da aprendizagem em seus processos, não apenas externos, mas que se configuram em movimento de si para o próprio interior corroborando com a dinâmica das estruturas internas. O que se passa no processo de transformação de cada um é diretamente proporcional aos recursos da prática educativa em relação tanto ao saber escolar quanto o saber da experiência cultural.

Nesse sentido, (Miguel Arroyo, 2011, p.13) vem nos dizer que: "é preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades". [...], sendo assim há que se respeitar a história, a cultura, a organização social, o modo de produção e a necessidade de desenvolvimento socioeconômico desses povos tão singulares.

Por uma educação emancipadora

Ao fazermos uma reflexão ao longo da história, das políticas de construção do país, não devemos deixar de pensar que a grande maioria do povo brasileiro, sobretudo os mais pobres tiveram seus direitos a educação negados por força de políticas governamentais que buscavam controlar e limitar o direito e o acesso à educação. Essa prática que vergonhosamente contemplou as elites do país e deixou o povo por muitos anos na ignorância, corroborou para que as elites manipulassem a grande massa, além disso, para manutenção da linearidade na escala da pobreza e da miséria no país.

Educar para a transformação social, é emancipar os sujeitos do seu lugar, do seu papel e do reconhecimento da sua condição social, da necessidade de brigar pelas mudanças significativas para a maioria, o zelo pelo bem público, a ética e o compromisso moral. A educação nesse sentido precisa ser específica para seus diferentes sujeitos, levando em consideração o seu contexto, a formação dos valores não apenas científicos mas também comportamentais. Na experiência da pesquisa com os diferentes povos e culturas encontramos a necessidade, portanto, de superação de condições institucionais como aquela, cujo (Motta 2006), ao abordar o currículo, a diversidade e o espaço da figura feminina na sociedade nos leva a perceber que de acordo dados do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP), tomando como base, a educação superior e os questionários realizados para avaliação socioeconômicas de exames de cursos em 2003, 72,9% da observação era formada por pessoas brancas, 3,6 % negros, 20,5 % pardos, 2% auto se declararam pardos e 1% indígena. Considerando as situações materiais e imateriais da existência humana, as condições instituintes que se apresentam originais da diversidade da evolução civilizatória nos questiona sobre as relações de liberação () onde a situação de opressão e oprimidos se integram as condições dadas da energia quântica e que podem ser reveladas mediante a educação evidenciando todas as possibilidade de ser

e estar, como o outro, interagindo e transformando o mundo à sua volta numa perspectiva construtiva, e emancipatória. Assim, Paulo Freire, nos diz que:

[...] o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro. (FREIRE, 1983, p. 17).

Em outra reflexão em (Freire, 2000, p.33) é dito que: “[...] se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”. Estar no mundo conforme o autor implica uma presença ativa, sobretudo nas escolhas e decisões. Implica intervenção na vida da/em comunidade e no exercício da cidadania. Implica o desenvolvimento da criticidade para o posicionamento político, do acesso à educação para a formação e desenvolvimento humano.

Daí decorre pensar na formação de adultos, pela necessidade e a relevância desse processo educativo. Nas palavras de Soares, (2002) encontra-se que:

[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura (SOARES, 2002, p. 40).

Não há que negar o direito humano à educação, mesmo que o povo a ser educado, tenha idade superior ao que podemos considerar como tempo formativo apropriado. Não há como pensar a lógica do desenvolvimento social dissociada do processo de formação e apropriação de conhecimento pelos sujeitos associadas às políticas públicas direcionadas a corrigir retrocessos e a desenvolver populações, regiões, povos ainda em elevado índice de precariedade humana.

Considerações finais

Nem mesmo os altos padrões de intelectualidade dos homens, os amplos contextos de comunicação e o avançado processo de tecnologia corroboram para tornar a sociedade mais humana e menos excludente. A ganância, a lucratividade exacerbada, tem dividido as nações tornando povos mais pobres e isolados social, cultural e economicamente. Daí vem a necessidade de se pensar num processo de humanização.

Na prática, essa relação se torna utópica, quando considerada a má qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do país, o descaso frente aos problemas de habitação, saneamento, moradia, trabalho, distribuição de terras e respeito aos povos indígenas, quilombolas, do campo e ciganos. A falta de ética na política, a incompetência administrativa faz aparecer um modo de pensar e de agir excludentes no processo de direcionamento das políticas públicas que não contemplam esses povos.

Para melhor ilustrar esta afirmação vivenciamos na pesquisa momentos onde se verificam direitos negados rotineiramente ao povo trabalhador do campo, um silenciamento perverso, que nos causa impressão de um esquecimento proposital dos direitos à educação.

Ao se pensar em humanizar não deveria haver lutas por direitos, se verifica a contradição, sobretudo

pela educação já que não se pode haver transformação social, comportamental, crescimento humano, desenvolvimento regional, sem que a base desses processos, que é o povo, não esteja com seus direitos garantidos por estarem culturalmente em constante processo de formação.

Os contextos que envolvem os povos são múltiplos, dezenas deles complexos, a começar pelo analfabetismo, de pessoas jovens, adultas e idosas em diversos espaços de convívio social do país. A grande maioria desse público é formada por negros e mulheres analfabetas que sonham em chegar ao ensino superior, porém as dificuldades, o distanciamento entre o desejo e as condições impedem a realização. Daí a necessidade de considerar desenvolvimento como estratégias de empoderamento dos sujeitos, tornando-os mais próximos do acesso aos serviços públicos, das práticas da cultura, dos contextos sociais e econômicos, do acesso à moradia digna, alimentação, trabalho e educação como elementos fundamentais no processo de humanização.

Todos esses contextos implicam uma nova prática de ver e perceber o outro, suas histórias, o lugar de onde falam e quem fala. Há uma necessidade de superar a fragmentação da observação, para perceber os sujeitos com todas as suas peculiaridades, especificidades humanas, influências culturais e regionais.

Se a educação não é toda a mudança necessária para a transformação do homem, essa lhe permite vislumbrar novas perspectivas, sobretudo na forma de ver e perceber o mundo e as suas complexidades. Por meio dela é possível que integrantes de comunidades, assentamentos, quilombos, povos indígenas, possam pensar suas localidades, seus problemas, suas expectativas para o futuro e o desenvolvimento de sua gente. Daí, decorre dizer que a formação, conduz o sujeito a refletir o mundo que o rodeia, numa dimensão coletiva na construção das políticas sociais para o desenvolvimento local/regional.

Referências

- ABRAMOVICH, Victor, & COURTIS, C. (2004). **Los derechos sociales como derechos exigibles**. 2. ed. Madrid: Trotta.
- ARROYO, M. G. (2011). **Por uma educação do Campo**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOMFIM, A. R & SOUSA, L. S.de. (2016). **Educação para o desenvolvimento local sustentável: incursão junto à comunidade indígena Pataxó de Coroa Vermelha- Reserva da Jaqueira. Saberes e práticas: multirreferência e interdisciplinaridade**. Volume 3 / Leliana S. S. Patrícia C. S. G. Carla R. S. S. (Organizadoras). – Curitiba: CRV.
- COÊLHO, I. M. Ged, G. (2012). **Educação, escola e formação**. Inter-Ação. n. 2. v. 37. Goiânia, p. 323-339.
- COUTINHO, A. F. (2009). **Do direito à educação do campo: a luta continua**. AURORA ano III número 5.
- FERNANDES, B. M. (2001). **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo. (1983). **Extensão ou comunicação** 7^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ Paulo. (2000). **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP.
- GIL, A. C. (2008). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atla.
- JESUS, O. S. S. (2014). **Políticas de educação do campo: marcando os pontos e contrapontos de uma realidade. Saberes e práticas: educação e desenvolvimento regional / organização Leliana Santos de Sousa, Patrícia Carla Smith Galvão, Carla Renata Santos dos Santos**. Curitiba, PR: CRV.
- MOTTA, D. G. (2006). **Curriculum e diversidade: onde está a pessoa – mulher Educação, cidadania e desenvolvimento social**. EDUFPA.
- NOLASCO, G. T. (2016). **Recursos Naturais e Direitos Indígenas. Cultura e Histórias dos Povos Indígenas: formação, direitos e conhecimento antropológico**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.
- NUNES, J. E. Marcos, C. G. S. Maria, R. N. B. (1992). **El observatorio de Iá Educación de Jóvenes y Adultos y e la educación popular em el Território de Sisal**. Revista da FAEBA – Bahia educação e contemporaneidade/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1. Salvador: UNEB.
- SANTOS, S. L. (2003): **(Tese de Doctorat./Les Interférences Culturelles dans le (s) rapport(s) au(x) savoir(s) des élèves, des enseignants et les parents a Salvador- de Bahia: une étude**

sociopoétique des influences afro-indigene bresiliennes à l'école). Vol. II. Université Paris 8- France.

SAVIANI, D. (2001): **A nova Lei da Educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados.

SILVA, A. M. M. & COSTA, Graça S. (2016). **Educação de Jovens e Adultos Como um Direito Humano.** EDUFBA. Edição: 1. p. 173-178.

SOARES, L. J. G. (2002). **Educação de Jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A.