

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS RETRATOS DE SI: POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E BIOGRAFIZAÇÃO SOB O OLHAR DA SUSTENTABILIDADE E ALTERIDADE

Alterity in public policy, training and pedagogical practice of teachers and professors who work in country education

Ada Augusta Bezerra
ada_augusta@unit.br

Margaréte May Berkenbrock-Rosito
margaretemay@ajato.com.br

Resumo

Representações e práticas docentes presentes na educação do campo e uma política municipal de educação do semiárido de um estado do Nordeste brasileiro constituem o objeto de estudo desta investigação. O objetivo é identificar a presença ou a ausência da alteridade como condição para superar a dicotomia cidade/campo e garantir a educação como direito humano e do desenvolvimento científico, tecnológico e social do estado/região/país, em favor do sujeito de direitos. A hipótese é que a “classe multisseriada” enseja o tratamento das diferenças para a construção da igualdade em sala de aula, o que implica ética da alteridade, ausente nas políticas públicas de inclusão, contradição no contexto do Estado democrático. A abordagem metodológica configura-se como pesquisa qualitativa, que contemplou o estudo de caso e a biografização. Os resultados apontam para a necessidade de uma rede escolar própria e de políticas de distribuição de riqueza e reconhecimento para o campo, respeitada a dialética nacional/local, todo/diversidade, reforma agrária/redistribuição da terra, com fundamento na igualdade.

Palavras-chave: alteridade; educação do campo; políticas públicas.

Abstract

Representations and docentes practices in the country education and a municipal education policy in the semi-arid of a state of the Brazilian Northeast constitute study of research. The objective is to identify the presence or absence alterity as a condition for overcoming the dichotomy between town and country and guarantee the human right to education and scientific development, technological and the social state/region/country in favor of the subject of rights. The hypothesis is that “the multisseriate class” gives the opportunity of treatment of the differences for the construction of equality in the classroom, which involves the ethics of alterity, absent in public policy contradiction of inclusion in the democratic State. The approach sets itself as qualitative research that included the case study and writing the biography. The results suggest the need for a school network and its own policies for distribution of wealth and recognition for the country, respected the national dialectic/local, all/diversity, land reform/redistribution of land, based on equality.

Keywords: alterity; the country education; public policies.

Introdução

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos... É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e de povo. (DELEUZE, 2000, p. 218)

O que fundamenta a prática em educação do campo? Que discurso e que ética são manifestados em sala de aula? Serão discursos antagônicos de éticas reducionistas e que revelam uma prática excludente? Como construir a escola inclusiva, se, geralmente, professores e alunos são excludentes em suas interações, e ferem a ética do diferente?

A proposta de uma Educação Contextualizada, voltada para a Convivência com o Semiárido (ECSA), surgiu no seio de Organizações Não-Governamentais (ONGs). Em parcerias entre secretarias municipais de educação, movimentos sociais e universidades vêm nos últimos anos propondo e realizando diversas experiências que contemplam a proposta do ECSA, em todo o Semiárido Brasileiro (SAB). O número de entidades que apoiam e já trabalham com essa ideia desencadeou a criação, em 2000, da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab) como espaço de articulação e mobilização na proposição da ECSA, enquanto política pública e de responsabilidade do Estado.

Neste quadro, consolidam-se as propostas de currículo contextualizado, como política de reconhecimento das diferenças sociais e culturais: indígenas, quilombolas, pessoas com necessidades educacionais especiais, populações do campo, do semiárido, da floresta, do litoral, da cidade, das metrópoles, das favelas, etc.

Essa concepção de currículo busca abordagens integradas e ecossistêmicas, considerando a obsolescência dos antigos formatos territoriais e a produção de novos territórios (inclusive existenciais), proporcionados pelas novas tecnologias e por aquilo que Santos (2001) chama de novas verticalidades.

Os investimentos destinados ao Nordeste resultaram no crescimento econômico mais rápido da região nas últimas décadas, embora ainda não proporcione à sua população melhores condições de vida. Ocorreu considerável redução da mortalidade infantil e dos níveis de pobreza, porém, os benefícios não chegaram a todos.

A contextualização do semiárido remete a estratégias práticas numa dimensão de produção de saberes parceiros, num processo de aprendizagem social através de um novo olhar sobre o semiárido, considerando suas particularidades e potencialidades, a fim de que a escola seja, efetivamente, um espaço de construção/distribuição de conhecimentos, produção de novos valores, divulgação/utilização de tecnologias sociais e ampla convivência, construindo uma nova ética no relacionamento dos homens e mulheres, visando a tornar a escola um espaço mais humano e de experiências mais significativas, que contribuam para a melhoria da qualidade de vida do homem/mulher sertanejo(a).

Prática pedagógica, experiência e biografização

Buscamos compreender a prática pedagógica através das Histórias de Vida produzidas pelos professores do semiárido, visando à compreensão dos processos formativos, constituintes de uma prática pedagógica, enfatizando a estreita relação com a História de Vida dos sujeitos. O trabalho de pesquisa,

a partir dos relatos de vida, justifica-se por evidenciar e questionar heranças, continuidades e rupturas, projetos de vida, múltiplos recursos, ligados às aprendizagens da experiência, etc.

A investigação com os professores que atuam na educação básica das escolas no semiárido foi realizada por meio de entrevistas narrativas, que foram transcritas. A leitura das narrativas dos professores do campo apoia-se em Souza (2008), no que se refere aos conceitos operativos de biografização, experiência e modos de narração, na formação de professores.

Nesse sentido, a entrevista narrativa, apoiada na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2002), funciona como aprendizagem e visa à produção de histórias, a partir da reconstituição de sua trajetória pessoal, na qual o sujeito relata experiências, entender a natureza fundamental do mundo social em nível de experiência subjetiva, tendo como pressuposto teórico-metodológico que tornar-se professor e professora é uma aprendizagem contínua.

Para Souza (2008) a biografização compreende um trabalho biográfico individual dos sujeitos, que partilha experiências formativas na vida-formação. Assim, supõe que a produção dos modos de vida cotidiana se encontra nas histórias de vida e nos modos de narração. Recordar a própria vida é fundamental para nosso autoconhecimento, fortalecendo ou recapturando a autoconfiança.

O autor ancora-se, para a análise dos relatos dos professores, na definição de Biografização de Delory-Momberger (2008), como o conjunto de operações mentais e de comportamentos verbais e gestuais, mobilizados pelos sujeitos, desvelando os sentidos e significados como a produção da existência de si, do outro e do contexto social, cultural, formadores das histórias em que os sujeitos se inserem.

A História de Vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

A outra ancoragem é o conceito de experiência formadora, na abordagem do paradigma experiencial, na perspectiva de Josso (2008), que permite a compreensão do processo de Biografização.

Entende-se por experiência formadora o processo de investigação e identificação de um acontecimento ou mais, na trajetória de vida de um sujeito, resultante de mudanças de referenciais de vida.

A formação de si caracteriza-se pela reflexão, a partir de uma descrição da vivência, e permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2008, p. 475).

Este processo de compreensão consiste em levar ao desvelamento de si, dos outros e do mundo. Nesse sentido, em Josso (2008), o trabalho de reflexão, a partir de uma narrativa de formação de si, permite pensar as facetas existenciais da identidade com uma abordagem multirreferencial, que integra os diferentes registros do pensar humano: crenças científicas, religiosas, esotéricas.

Os relatos de vida, centrados sobre a perspectiva das experiências formadoras e fundadoras de nossas identidades em evolução, de nossas ideias e crenças mais estabilizadas, de nossos hábitos de vida e de ser com relação a nós mesmos, aos outros, ao nosso meio humano e natural, têm essa particularidade de serem territórios, por vezes, tangíveis e invisíveis. São formadores do retrato de Biografização.

Segundo Josso (2008) a ideia de formação através da História de Vida está intimamente ligada à pessoa, que se torna o centro da compreensão da formação de professores. A pessoa ostenta uma posição fundamental, a partir da experiência pessoal do profissional, pois exprime o processo de conscientização para adquirir a responsabilidade e a consciência de quem fala na pessoa.

Conforme Josso (2008), existem tanto territórios acessíveis aos sentidos quanto invisíveis, nos quais as representações simbólicas dão sentido, como topologias experienciais. Os relatos de vida centrados na formação estão, geralmente, associados a questões de pertencimento e, por consequência, a questões de identidade.

Assim, a relação com o corpo constitui-se um pilar incontestável dos processos de formação e de criação coletiva do sentido, do conhecimento e da saúde; a relação com o corpo restitui nossas capacidades de aprender, adaptar e reagir.

Em Bois, Josso e Humpich (2008), os autores nos convidam a refletir sobre o lugar do corpo sensível. Os autores apresentam os resultados da prática, de mais de 30 de anos, do Método de Terapia Manual, a Somato-psicopedagogia, de que Banis Bois é precursor, a partir do estudo da Osteopatia e da Fasciaterapia. Sentir a dor na própria pele e saber lidar com o sofrimento são enormes desafios de aprendizagem, que despertam a potencialidade da renovação do eu. Portanto, desenvolver as competências perceptivas e de atenção para aprender, compreender e agir torna-se inevitável em um procedimento experiencial utilizado nas práticas biográficas.

O fundador das linhas terapêuticas, chamadas Fasciaterapia e Somato-psicopedagogia, Danis Bois, apresenta-nos o paradigma do sujeito sensível, a partir da comprovação do movimento interno e imanente do corpo e, resgata os estudos de Maine de Biran e da fenomenologia, de Merleau-Ponty, para tratar o sensível de maneira diferente, afirmando que “é o contato da pessoa consigo mesma”.

Nesse sentido, Humpich (BOIS; JOSSO; HUMPICH, 2008, p. 98) afirma que “A pessoa que passa por um processo de contato com o que o autor chama de ‘corpo sensível’ desenvolve, a partir de um mais profundo conhecimento de si mesmo, uma sensibilidade muito maior para conviver consigo mesmo e com sua história e com as outras pessoas.”

Essa relação com o corpo e com seu movimento interno e imanente é um processo de transformação. A relação com o corpo dá uma consciência em movimento. Uma consciência que traz em si um potencial de percepção, de ação, de qualidade de expressão que pede apenas para se manifestar.

Para os autores, o “pensamento sentido” e o “sentimento pensado” integram o processo de conscientização de ser e estar no mundo, levando a pessoa a captar em tempo real a articulação entre o sentir e o pensar, a deixar-se pensar ou deixar-se refletir, ao invés de pensar ou refletir sobre um conteúdo específico.

De fato, a ação e a interação no cerne do trabalho (auto)biográfico representam um caminho para se sentir e se compreender. O procedimento biográfico passa por uma pedagogia corporificada. Uma prática que visa à relação do sujeito com sua experiência, seu projeto e seu processo.

Sendo, portanto, necessário descobrir uma melhor escuta, uma observação mais aguçada, sobretudo, uma relação com seu corpo. Penetrando em uma esfera de atividade subjetiva desconhecida, da qual o sujeito estava privado, descobre que entre o somato e a condição psíquica existe a memória em seu corpo. Cada parte do corpo guarda uma história que o sujeito desconhece – a pessoa que co-habita o seu ser humano.

A relação com o corpo sensível e a atualização das capacidades de atenção, perceptivas e reflexivas, constituem as condições prévias à enunciação biográfica.

Rugira (2008), trata da relação com o corpo e com a sensorialidade na história de vida, seguindo a abordagem somatopedagógica do acompanhamento, como o lugar em que ocorre um processo de pesquisa/formação em intervenção psicossociológica. Para acompanhar as pessoas trabalhando no processo de mudanças, é preciso aprender e formar-se para ver no sentido de apreensão visionária da atividade.

Nesse sentido, o mover no coração da ação e do diálogo é uma via para compreender e se compreender. Segundo Ricoeur (1995), o corpo é o lugar onde habita e se exprime esse grande querer, que não é fruto de determinismos. Ele é movido pela vontade que o anima e o guia nas decisões. Ou seja, uma forma de vontade em movimento, uma vontade que move o corpo que age – moção voluntária, provocada por um querer mestre de seu corpo; corpo que motiva o querer, se possui esse corpo. A vontade anima o corpo e baseia o agir pensado. Trata-se aqui da dupla dimensão da perspectiva biográfica: dimensão autocompreensiva e dimensão intercompreensiva.

Essas dimensões abarcam a abordagem (auto)biográfica, permitindo, “conhecer com a experiência”, uma via de mão dupla e de criação de hibridismo de linguagens: inteioridade e de exterioridade. Para Passeggi (2008), o sujeito é considerado “ator de sua vida”, construindo seus conhecimentos e suas representações em resposta às situações problemáticas encontradas; a via privilegiada é a da sua apropriação da capacidade de produzir sentido, interrogando-se sobre si mesmo e sobre a sua situação, via trabalho reflexivo, permitindo-lhe o trabalho de narração e de troca, a partir de sua história pessoal.

Bourdieu (2001), nesse sentido, discute a possibilidade de “ilusão biográfica”, interrogando-se sobre a pertinência da abordagem de histórias de vida, sublinhando o fato de que os atores sociais estão, geralmente, cegos em relação às determinações sociais que agem sobre eles e à necessidade de encontrar novas formas de intervenção para tentar melhor compreender os problemas de violências individuais, coletivas, organizacionais e societais com as quais estamos, atualmente, confrontados. É preciso que o pesquisador esteja atento.

Freire propõe uma ética pedagógica que é uma ética da vida – converter a vida negada em vida afirmada, tomando como referência a sua própria história e experiência vivida. Nesse sentido, a educação como prática da liberdade considera a História de Vida nos processos formativos, tem a ver com valor a posição ética em favor da vida (CASALI, 2009).

Na contramão de uma “Educação Bancária”, que silencia a História de Vida da pessoa, abandona os modos de viver, que, descomprometida com a realidade concreta, desumaniza os sujeitos que dela participam, banalizando a compreensão da complexidade da formação humana.

Nas palavras de Freire (1997), a tomada de consciência é fundamental na educação; grande desafio no processo educativo e formativo; é a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Freire nos inspira a compreender a humanização do ser humano como processo de conscientização de ser histórico e inacabado. Aprender a pensar a partir do vivido – retomando a trajetória pessoal e profissional, para ampliar o alcance da educação de libertação das forças opressoras, dos modos de subjetivação oprimidos.

A formação é um aprendizado ao longo da vida e, as histórias de vida/entrevistas narrativas marcam aprendizagens da vida pessoal e profissional. As referências contidas nas entrevistas narrativas e nos modos de formação revelam formas para compreender a formação, os saberes e as aprendizagens da profissão, por conterem experiências de vida e da sua formação.

As representações sociais e histórias de vida de professores da educação básica, de escolas do campo de Sergipe, permitem o aprofundamento do conhecimento a respeito de sua formação, suas práticas e influências na formação do cidadão do campo. Também são indicativos das implicações da sua convivência com imposições do modo capitalista de produção da existência, muitas vezes, em detrimento da dignidade humana e dos valores ontológicos e sociais do trabalho, não obstante permitam perceber a categoria da alteridade por parte dos professores, fortalecendo-se em seu ideário e na prática pedagógica.

A autobiografia docente é sempre uma avaliação de si e dos outros, constituindo-se importante recurso na investigação sobre a formação de professores. As histórias dos homens e mulheres podem ser contadas de maneiras diferentes e referentes a espaços e tempos distintos, indicando sempre um conjunto de contribuições à formação dos indivíduos como seres particulares e, ao mesmo tempo, genéricos (questão da genericidade), trazendo à tona tradições e as influências das tecnologias socialmente necessárias. Assim, na modernidade, acabamos deixando o passado para trás, ignorando a história do passado no presente, a sua influência na construção do presente e do devir.

Retratos de si, as vozes de relação com o outro

O retrato de Ingá

Eu nasci aqui mesmo; a casa de meu pai é aí; aqui no povoado. É aqui no povoado mesmo. Passei um bom tempo me arrastando pelo chão por causa da paralisia. Tive... aos três anos de idade me deu paralisia. Aí voltei a ficar no chão; aí fiquei até meus 12 anos, me arrastando pelo chão. Aqui, me arrastando pelo chão. Depois, com o passar do tempo, eu via minhas irmãs indo pras festas com meu pai. Minha mãe dizia: - minha fia faça um jeito de caminhar, com uma muleta, que é isso que você faz também. E eu, assim, tinha vontade e tinha medo de cair. Era. Depois, aí, começou... Minha mãe mandou fazer a muleta e comecei a andar e caía muito, muito. Aí, agora, eu digo: - Agora eu quero estudar! Aí meu pai: - É, mas estudar, não; uma coisa dessa! Pra que estudar? Eu comecei a estudar, assim, na idade dos 12 anos. Comecei a estudar com 12 anos. Meu pai não deixou antes. Aí ele, ah, mas não queria de jeito nenhum que eu estudasse. Minha mãe, não: - não, minha filha, vá! Aí me colocou no colo e foi levar no colégio. O colégio era ali, ficava próximo. Aí, os primeiros dias ela foi me levar, depois aí eu ia com meus irmãos. Caía, aí só tinha um irmão meu, voltava e dizia: - eu vou pegar a bichinha, eu vou levantar... (MOAP, 2006)

O retrato de Oiti

Escolhi ser professora, porque eu já a exercia antes mesmo de fazer nível médio, por necessidade da escola. Pelo povoado ser pequeno, tem muita necessidade de professores. Fui contratado pela prefeitura, e senti a necessidade de aprimorar mais os meus conhecimentos na área. Quando comecei, trabalhava com o prézinho e depois fui percebendo que precisava acompanhar o ritmo global; aí, fui para o superior. O professor do campo, ele é esforçado; na sua formação existe muito obstáculo, no sentido do interior. Às vezes, a gente quer até ter outras opções, mas não encontra aqui mesmo é Pedagogia, e Pedagogia você tem que encarar gostando ou não, quando você se identifica na área. Bom, quando não, você tem que fazer no sentido financeiro, porque é pegar ou largar. Mas a formação só depende do esforço de cada um. (JPF, 2007)

O retrato de Cajá

Existe algo que marcou minha vida. Fico muito emocionada, principalmente, este ano com o programa onde estou agora. Ele exige muito de você. Quando você é policiada, procura fazer o melhor. E as outras séries que eu já peguei no município eram

uma coisa aleatória; você não tinha acompanhamento eu ia alfabetizar as crianças. Mas não tinha como me nortear para indicar – você deve fazer isso ou aquilo –, e agora sim. Logo quando entrei, eles acham que você tem que ter 100% na questão da leitura com os alunos, e eu fiquei imaginando 100% perfeito é muito difícil. Mas, por incrível que pareça, tem 2 meses e, a cada dia que saio da sala de aula, eu saio emocionada, porque tem crianças que estão avançando de uma forma que, quando você ver que é você... Porque o programa acredita muito em você, professor. Agora eu já vi que, se você quer, consegue. Mas nesse caso eu pensei que tinha que fazer milagre, mas os alunos se interessam, e existem crianças que você vê nos olhos o pedido de socorro. E, quando você chega pelo menos na metade daquele ponto que você quer chegar, você se sente tão gratificada. O primeiro passo é você ter ligação de afetividade com seu aluno, porque são crianças com idade/série complicada. São crianças tipo as escampadas. Aí, joga lá para o programa que segura a barra. Você já entra na sala de aula com aquela visão das crianças escampadas da escola. Eu já entrei com medo, mas quando você tem aquela relação de afetividade, tudo se acalma. O primeiro passo é por aí, através disso você consegue desenvolver tudo e muito mais. Há crianças que são carentes de um abraço, pegar de mão, olhar carinhoso... (JPE, 2007)

As narrativas mostram retratos de si trazem fragmentos das autobiografias de professores da educação básica de escolas do campo, coletadas mediante investigação em curso desde 2006. Revelam aspectos da formação de professores, que não se limitam àquela obtida através dos cursos formais de preparação para o magistério, mas advêm de outras experiências de vida, de participação em outras instituições sociais, de militância social ou, até, da atividade exercida como professor leigo, dentre outras, que ajudam a sustentar o convívio na sala de aula, sob os pilares de um paradigma que oscila entre o velho e o novo.

As imagens tecidas nas narrativas trazem à tona momentos que ocorrem dentro e fora do espaço acadêmico; são histórias de vida, que ajudam a refletir sobre as mudanças ocorridas na vida de um modo geral e, em particular, na vida do professor da educação básica das escolas do campo.

Nas narrativas analisadas, observa-se o quanto há de criança oculta no próprio professor, cuja identidade está sempre em formação, e, como educador, está na perspectiva do eterno aprendiz. Os professores também precisam de cuidados e educação continuada, o que projetam também em relação aos seus alunos.

Segundo Ostetto & Berkenbrock-Rosito (2008), “no processo educativo-formativo há uma necessidade do adulto-educador reconhecer e cuidar da sua criança oculta, havendo uma junção do passado e presente para o futuro”. Para um melhor acompanhamento das crianças no ensinar-aprender, é importante para o adulto-educador entrar em contato com sua criança oculta, o que é verdadeiro também no campo.

A relação homem-universo parece pouco refletida nessas narrativas; a valorização da contextualização evidencia-se em graus diferenciados. Assim, a condição humana e a compreensão da relação das partes com o todo, bem como a perspectiva de uma educação planetária parecem ainda pouco presentes no cotidiano da sala de aula, havendo pouca menção à conscientização ecológica, visando a uma educação para melhor relacionamento com o meio ambiente, o que faria todo o sentido no campo, assim como na cidade.

Pineau (2008) fala da possibilidade de transformar miséria em grandeza, atualizar relações ecosimbióticas do cotidiano; nessa perspectiva o aprender a habitar requer a consciência de que a Terra carece de cuidados para permanecer habitável, sem catástrofes, com o protagonismo vital dos sujeitos em seu cotidiano, ou seja, pelo desenvolvimento aperfeiçoado de autobiografias ambientais.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que professores e alunos da educação básica das escolas do campo precisam apreender o risco do planeta inabitável, para facultar a emersão da busca progressiva e consensuada de soluções, para resolver os problemas dessas contraditórias relações homem/universo, aprendendo de modo continuado a como habitar a Terra sem causar danos a ambas às partes.

A análise das entrevistas narrativas confirma o que Souza (2008) aponta – a biografização é um trabalho que partilha experiências formativas na vida-formação, englobando formas mentais, verbais e comportamentais, centradas no social e em histórias onde os indivíduos se inserem. Dessa forma, a construção biográfica traz conceitos como biografemas que são eventos factuais, mas interagem e articulam estratos variados da experiência biográfica.

Para Souza (2008), a produção dos modos de vida cotidiana encontra-se nas histórias de vida e nos modos de narração. Recordar a própria vida é fundamental para o autoconhecimento, fortalecendo ou recapturando a autoconfiança. A formação é um aprendizado ao longo da vida. As histórias de vida e as entrevistas narrativas elucidam aprendizagens da vida pessoal a profissional. As referências contidas nas entrevistas narrativas e nos modos de formação revelam formas para compreender a formação, os saberes e as aprendizagens da profissão, por conterem experiências de vida e da sua formação.

Cabe destacar que as entrevistas narrativas ampliaram a própria formação dos sujeitos pesquisadores e professores abordados, uma vez que proporcionaram a avaliação e a reconstrução de experiências pela via da análise da biografização, experiências e formação a partir de diálogos construídos com questões de formação, com base nas lembranças de escolarização própria e dos alunos em processo de formação construído ao longo da vida.

Assim, a entrevista narrativa funcionou como aprendizagem na trajetória pessoal de cada um, intercambiando-se necessariamente experiências, aproximando o trabalho didático de pesquisa e remetendo os alunos à aprendizagem de que tornar-se professor é uma aprendizagem contínua.

A metodologia da pesquisa adotada no projeto tem levado a pesquisadora e os bolsistas de iniciação científica a aprenderem e compreenderem uma subjetividade em ato, com algumas condições pedagógicas. É uma oportunidade de se perceber diferentemente, de compreender os outros de uma maneira verdadeiramente renovada, sobretudo, constantemente renovada. E, assim, graças à reeducação da atenção, o aprendente vai melhor ver, ouvir, perceber e captar elementos que até então não estavam acessíveis à sua consciência, porque não eram percebidos.

Alteridade é uma categoria ampla e utilizada em contextos diversos, como pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, economia, cristianismo, holismo e espiritismo, dentre outros. Etimologicamente, significa colocar-se no lugar do outro na relação interpessoal – com consideração, valorização e identificação – e dialogar com este outro. A prática da alteridade está conectada aos relacionamentos entre indivíduos e grupos culturais, religiosos, científicos, étnicos, etc. Na relação de alteridade, estão presentes aspectos holísticos da complementaridade e da interdependência, no modo de pensar, de sentir e de agir, nos quais o nicho ecológico e as experiências particulares são preservados e considerados, sem que haja a preocupação com a sobreposição, assimilação ou destruição destas.

O sentido pedagógico da alteridade, para além do sentido socioeconômico e político, encontra aporte teórico em Lévinas (1997), conhecido como o filósofo da alteridade, que tem como foco a consciência do sujeito e a ética como relação face a face, naquilo que é vivido pelos sujeitos, e propõe uma ética que se opõe à ética individualista, fundante do anti-humanismo contemporâneo. A ética, da alteridade, volta-se para o outro como prioridade sobre o eu, valorizando a subjetividade e a Ontologia.

Tittanegro (2008, p. 93) destaca que Lévinas diz que o filósofo dirige sua atenção àquilo que é vivido pelos seres humanos, àquilo que se costuma chamar de experiência de vida, àquilo que, portanto,

o ser humano sabe ou tem consciência. Ao chamar à memória as experiências passadas, o ser humano adquire uma consciência de si ou uma autoconsciência.

Nesse contexto, a ética é uma prática encarnada: é vida e, não um discurso vazio; é interiorizada, introjetada e vivida, daí porque cria laços e não separa ou rompe. Tittanegro defende a ética como filosofia primeira, dialogando com filósofos como Husserl e Heidegger, ultrapassando-os, uma vez que ambos não abrem mão da supremacia do sujeito.

Para Lévinas (1997), o movimento em direção à alteridade do mundo, ou à intencionalidade, habita o coração da consciência; a correlação sujeito-objeto dá-se no nível da consciência e vai além, pois deve vir da exterioridade, enquanto autêntica transcendência, a qual é manifestada no rosto do outro. A interioridade e a individualidade emergem da concreta relação do eu com um mundo exterior, concreto, real, palpável.

Cada ser é totalmente separado do outro (psiquismo/egoísmo), do que surge a necessidade do outro. Para que possa acolher o outro, é preciso estar mergulhado no mundo material, concreto, econômico, e ser indivíduo singular; é pela via da “alterpercepção”, do estar no mundo, que se torna possível perceber o outro, de onde emerge a função social e pedagógica da escola.

Lévinas (1997) supera o intelectualismo e fala de uma intencionalidade da encarnação, do ser erigido como corpo sobre um mundo de felicidade e sensibilidade. Para ele, a consciência não encarna, mas é, antes, uma desencarnação. A morada para o corpo é a referência para ele, para o mundo e do mundo para a morada. É a casa que propicia o acolhimento necessário para que a natureza humana possa ser representada e trabalhada do ser cidadã. É na família (familiaridade), com o choque do rosto, que irrompe a necessidade, o trabalho como ação do corpo, visando ao provimento material na exterioridade. Nesse processo, desejo e necessidade podem se confundir na busca do gozo e da felicidade.

(...) o eu é antes de tudo constituído pela separação, é vivido antes que representado e ergue-se a partir de uma verdadeira exterioridade. Tal experiência, quando acumulada, pode propiciar abertura para o entendimento de que o outro lhe falta. É da alteridade que irrompe um apelo heterônimo que o ser e o saber não podem circunscrever, apelo que incessantemente transgride os parâmetros ontológicos pelo questionamento que introduz e pela exigência que exprime. O eu percebe-se criticado e investido pela alteridade irreduzível; a partir daí será possível criar o humanismo do outro homem, com relações melhores, e instaurar o humano como reino do Bem para além do ser. (LÉVINAS, 1997, p. 15-16)

Nessa perspectiva, considera-se que a práxis pedagógica, em todas as áreas do conhecimento, fundamenta-se na possibilidade de que esta seja a ética capaz de dar conta das relações humanas. Assim, ética da alteridade é, na prática, o respeito pelo diferente, considerando que o rosto do outro nos convoca, nos interpela e nos convida, revelando no rosto do outro o seu infinito. O outro é decisivo para minha identidade; é no seu rosto que muitas vezes encontro a minha própria identificação.

A formação de uma consciência crítica “autoconsciente” e “alterconsciente”, é estabelecer uma coerência entre a epistemologia da ética da alteridade e a prática desta ética no cotidiano das relações interpessoais, seja dentro da comunidade escolar ou nas diferentes esferas da própria vida. Desse modo, vem à tona a questão da autonomia e da “heteronomia”.

É indiscutível o fato de que vivemos na companhia de outras pessoas e não sozinhos. A realidade é este mundo material, onde criamos a linguagem, a ética, a moral. Quando o outro se revela através

do rosto e da linguagem, cabe-nos conservar ou rejeitar esta exterioridade. Esta forma do outro buscar o meu reconhecimento, de manifestar-se de maneira incógnita, Lévinas (1997) chama de “enigma”. Nessa perspectiva, todo falar é enigma que diz respeito à subjetividade, abertura original ao outro, base da ética da alteridade na relação professor-aluno e aluno-aluno.

O outro nos impõe a necessidade de uma “alterconsciência” que não subjuga ou anula a autoconsciência; essa consciência do outro impõe a ética da alteridade como filosofia primeira, pressupondo uma relação ou inter-relação norteadas pelos princípios do diálogo e da reverência.

A ética da alteridade condena a segregação, a exclusão, os preconceitos e prejuízos, e contempla o acolhimento do outro, a solidariedade, a diversidade e a justiça, não apenas como um discurso retórico, mas como atitude moral de comprometimento com o diferente, incluindo nesta classificação a nós mesmos, e, conseqüentemente, com o outro, sujeitos totais.

Para Lévinas (1997), como filosofia primeira, a alteridade se manifesta na ética em sua mais pura essência e forma. Nessa perspectiva, a educação como direito humano, independente do local ou zona de residência, é universal.

A ética da alteridade tem seu pressuposto fundamentado na heteronomia que pressupõe a autonomia; o que importa é a relação ética que fundamenta as ações e o comportamento diante do rosto de outrem e dele para o nosso. O rosto do outro, do excluído, é grito e súplica, e é, ao mesmo tempo, exigência e manifestação ética. O rosto do outro nos convoca à alteridade na qualidade de Filosofia primeira. É um convite para ouvi-lo. É uma questão muito mais de saber ouvir do que de dar voz ao outro.

A autoridade se constitui, no contexto do Estado, em categoria de impessoalidade como um terceiro, árbitro “neutro”, que nem sou eu nem é você. O outro, o Estado acaba assumindo uma autoria, um apossamento, um lugar de paternidade na sociedade. A identidade do Estado brasileiro, como requisito fundante da sua autoridade, o tem desvelado como autoritário, avalista de um modo especial de produção da existência, o capitalismo, em detrimento da alteridade. A negação do outro, da coautoria, torna-se cada vez mais presente no autoritarismo do Estado, no exercício dessa alteridade, que pode ser dita como de classe. No plano individual dos professores também é delicada a questão da alteridade, sob a ótica da pretensa autoridade daquele que fala em lugar do outro.

Considerações finais

Na investigação realizada, identificou-se ressonância da Educação Contextualizada como política de convivência com o semiárido sergipano, nos próprios protagonistas e até nas escolas, mas não na condição socioeconômica do município e nas representações dos atuais atores da política municipal de educação. Desse modo, a Educação Contextualizada não se mostrou consolidada no município.

Como resultados parciais da investigação já se identificam na política pública estudada na área da educação do campo e, especialmente, nas práticas e representações dos professores das escolas do campo, sinais da alteridade, um dos elementos imprescindíveis à superação da dicotomia cidade/campo e garantia da educação como direito humano, de modo a contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do estado, da região e do País, em favor do sujeito de direitos, no seu âmbito embora sem eco nas demais instâncias.

Concluimos, a título provisório, afirmando que não foram constatados elos sólidos entre a política de educação que serviu de objeto de investigação e o processo de reestruturação produtiva local e regional. Foi possível perceber a insuficiente sistematização da experiência de política educacional

alternativa, bem como a ausência do processo de planejamento estratégico no âmbito municipal/ regional/estadual, que pudesse nortear e testemunhar o esforço desenvolvido no período de 1996 a 2004, em um dos municípios do semiárido sergipano.

Certos dos limites da pesquisa e do seu caráter não conclusivo, até pela inviabilidade de contemplar todos os questionamentos que o desenvolvimento do tema tem feito emergir, pretende-se seja ela um referencial modesto, mas significativo, que possa vir a representar um ponto de partida para outras investigações, no sentido de elucidar as questões pertinentes à educação inclusiva, especialmente sobre a educação do campo, considerando sua função social e política, bem como as concepções político-pedagógicas vigentes nessa área.

Referências

ALBUQUERQUE J. R., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 1999.

BOIS, D.; JOSSO, M. C.; HUMPICH, M. (Org.). *Sujeito sensível e renovação do eu: as contribuições da Fasciaterapia e da Somato-psicopedagogia*. São Paulo: Paulus; Centro Universitário São Camilo, 2008.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. São Paulo: Vozes, 2001.

BUARQUE, Sergio C. *Construindo o desenvolvimento local sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Constituição. Brasília, 1988.

CADERNOS Adenauer III. *O nordeste à procura da sustentabilidade*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2002. p. 9.

CASALI, Alípio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto) biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: Ed. da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

GUEDES, Ítalo Moraes Rocha. *Sustentabilidade da agricultura no semi-árido brasileiro I*. Disponível em: <<http://pedogeo.blogspot.com/2007/04/sustentabilidade-daagricultura-no-semi.html>>. Acesso em: 6 set. 2007.

HELLER, Ágnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Tendências da pesquisa (Auto) biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). Prefácio Christine Delory-Momberger. *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

BEZERRA, Ada Augusta; BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. A educação do campo nos retratos de si: políticas públicas, formação, prática pedagógica e biografização sob o olhar da sustentabilidade e alteridade.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin N. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin N.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Francisco de. Novos Estudos CEBRAP, n. 22, out. 1988, p. 8-28.

O'CONNOR, James. *The fiscal crisis of the state*. New York: St. Martin's Press, 1973.

OTETTO, Luciana Esmeralda; ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. Histórias tecidas na roda da dança. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUSA, Elizeu Clementino de (Org.). *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Prefácio Gaston Pineau. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. 13. cap. p. 273-281.

PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Tendências da pesquisa (auto) biográfica: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica & educação).

PINEAU, Gaston. Aprender a habitar a terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUSA, Elizeu Clementino de (Org.). *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Prefácio Gaston Pineau. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 2. cap. 47-64.

POULANTZAS, Nicos. *O estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Graal, 2000.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. tomo II. São Paulo: Papyrus, 1995.

SANTOS, Milton. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biogeografização, experiências e formação In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUSA, Elizeu Clementino de (Org.). *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Prefácio Gaston Pineau. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. 4. cap. p. 85-99.

_____. (Auto) biografia: formação, territórios e saberes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de Souza (Org.). Prefácio Gaston Pineau. *(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

SOUZA, Ivana Paula Freitas de. O desenvolvimento sustentável na perspectiva da convivência com o semi-árido. IN: *A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semi-árido brasileiro*. São Paulo: Peirópolis, 2005. p. 45-56.

BEZERRA, Ada Augusta; BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. A educação do campo nos retratos de si: políticas públicas, formação, prática pedagógica e biografização sob o olhar da sustentabilidade e alteridade.

TITTANEGRO, Gláucia. O tempo da espiritualidade. In: PESSINI, Léo; BARCHIFONTAINE, Christian Paul. *Buscar o sentido e plenitude de vida: Bioética, saúde e espiritualidade*. São Paulo: Edições Paulinas e Centro Universitário São Camilo, 2008, p. 87-98

Ada Augusta Celestino Bezerra

Professora do Programa Mestrado em Educação, Universidade Tiradentes/UNIT-SE. Doutora em Educação, área de Concentração em Administração Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação, área de Concentração em Administração de Sistemas Educacionais pelo IESAE/FGV (Rio de Janeiro); Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela UFS; Especialista em Planejamento Educacional e Gestão de Sistemas Educacionais pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV – Salvador); Licenciada em Pedagogia, habilitação em Administração Escolar pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora-Adjunta IV aposentada da UFS; Professora Titular III do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pró-Reitoria de Pesquisa em Educação (PPEd/PAPGP) da Universidade Tiradentes (UNIT); Líder de Grupo de Pesquisa CNPq/UNIT: Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores.

Margaréte May Berkenbrock-Rosito

Professora do Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade São Paulo/UNICID. Professora convidada do Mestrado em Bioética, Centro Universitário São Camilo. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP; Graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.

*Recebido em 30 de maio de 2009
Aprovado em 15 de junho de 2009*