

EDUCAR-SE COM GRUPOS, ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS

PROCESSOS EDUCATIVOS EM PRÁTICAS SOCIAIS POPULARES

EDUCATE YOURSELF WITH GROUPS, ORGANIZATIONS AND SOCIAL MOVEMENTS: EDUCATIONAL PROCESSES IN POPULAR SOCIAL PRACTICES

Fabiana Rodrigues de Sousa

Doutora em Educação, UFSCar | Brasil

E-mail: fabianalhp@yahoo.com.br

Djalma Ribeiro Junior

Mestr em Educação - UFSCar | Brasil

E-mail: djalmacine@yahoo.com.br

Erivelto Santiago Souza

Mestre em Educação, UFSCar | Brasil

E-mail: erisantiago@gmail.com

Iraí Maria de Campos Teixeira

Mestre em Educação - UFSCar | Brasil

E-mail: iraimteixeira@gmail.com

Maria Waldenez de Oliveira

Professora Titular UFSCar | Brasil

E-mail: dmwo@ufscar.br

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: JUNIOR, et al. Educar-se com grupos, organizações e movimentos sociais: processos educativos em práticas sociais populares. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.15, n. 181, p. 45-58, jul./dez. 2013.

RESUMO: Os processos educativos se consolidam nas relações humanas, em práticas sociais de que as pessoas tomam parte, podendo, estas relações e práticas se desenvolverem de forma tanto opressora quanto emancipatória. Em práticas sociais, as pessoas se colocam em relações e, nelas, constroem conhecimentos e saberes. A educação, nesta compreensão, se estabelece como processo que se dá em toda a nossa vida; um processo contínuo de construção do ser humano. Não está restrita ao espaço escolar, pois se desenvolve em todos os ambientes sociais em que nos relacionamos com o outro no mundo, não se separa da própria vida vivida. Este artigo apresenta-se como um ensaio acerca de processos educativos em práticas sociais, trazendo, além das discussões teóricas e conceituais, resultados de pesquisas que buscaram desvelar esses processos junto a grupos populares. Traz ao debate a educação que se dá nas relações que são vivenciadas em grupos de dançarinos de rua, prostitutas, membros de associação de bairro e mulheres camponesas. Essas pesquisas, bem como este artigo, lançam mão de aportes teóricos e metodológicos advindos da Educação Popular, Comunicação Popular, Educação Popular e Saúde e da Pedagogia e Filosofia da Libertação, além do conhecimento sistematizado pelos movimentos e grupos populares. Propõe-se, com as reflexões aqui apresentadas, contribuir para a ampliação da compreensão acerca da diversidade pedagógica que se insere nos modos de ser, viver, sobreviver dos grupos populares, bem como para a problematização do diálogo entre essa diversidade e a educação que se dá no âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Processos educativos. Práticas sociais. Movimentos sociais. Educação popular.

ABSTRACT: Educational processes take place within human relations, social practices that people take part in, such relations and practices may occur in both oppressive and emancipatory fashion. Within social practices, people put themselves in relationships building knowledge and understanding. Education, in this understanding, is established as a process that occurs throughout our life, a continuous process of construction of the human. Is not restricted to the school because it occurs in all social environments in which we relate to each other in the world, not separate from living. This article is presented as an essay about educational processes in social practices, bringing, in addition to the conceptual and theoretical discussions, the results of research that sought to uncover these processes with popular groups. Brings to the debate the Education that occurs in relationships that are experienced in groups of street dancers, prostitutes, members of the neighborhood association and peasant women. These surveys, and this article, make use of theoretical and methodological contributions arising from the Popular Education, Popular Communication, Popular Education and Health and Pedagogy and Philosophy of Liberation, as well as the systematized knowledge by popular movements and groups. With the ideas presented here it is proposed to contribute to the expansion of understanding of pedagogic diversity in the ways of being, living, surviving of the popular groups, as well as to the dialogue between this diversity and education that occurs in the school.

KEYWORDS: Educational processes. Social practices. Social movements. Popular education.

APRESENTAÇÃO

Os autores e as autoras deste artigo são pesquisadores do Grupo de Pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos*, registrado em 1997 no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Este Grupo dedica-se ao estudo de práticas sociais situadas em diversos espaços e contextos, incluindo a escola, mas não se restringindo à ela, e os processos educativos por elas desencadeados, conformados, consolidados, referentes a informações, valores, competências, atitudes, posturas, geradores de significados, a partir das perspectivas dos ‘desqualificados’ e ‘marginalizados’ pela sociedade, com eles pesquisando, lançando mão de metodologias dialógicas. Especificamente, nas pesquisas aqui relatadas, tais grupos foram: dançarinos de rua, prostitutas, membros de associação de bairro, mulheres camponesas. As reflexões aqui apresentadas interconectam a temática da Educação com as temáticas de Saúde, Comunicação e Trabalho.

O artigo objetiva analisar a educação que se dá nas relações que são vivenciadas nesses grupos, trazendo ao debate os processos educativos que se dão além do ambiente escolar, em práticas sociais populares. Para isso, lança mão de aportes teóricos e metodológicos advindos da Educação Popular, Comunicação Popular, Educação Popular e Saúde e da Pedagogia e Filosofia da Libertação além do conhecimento sistematizado pelos movimentos e grupos populares. Propõe-se a contribuir para a ampliação da compreensão acerca da diversidade pedagógica que se insere nos modos de ser, viver, sobreviver dos grupos populares, bem como com o diálogo entre essa diversidade e a educação que se dá no âmbito escolar.

Para atingir o objetivo, organizamos e apresentamos as nossas reflexões em três itens: no primeiro, expomos nossas compreensões de processos educativos desencadeados em práticas sociais populares. No segundo, apresentamos resultados de quatro pesquisas (Oliveira, 2003; Ribeiro Junior, 2009; Sousa, 2012; Teixeira, 2012) realizadas no quadro de investigações do Grupo de Pesquisa. Finalmente, tecemos comentários e reflexões acerca de pesquisas realizadas com grupos, organizações e movimentos sociais.

PRESSUPOSTOS E ENTENDIMENTOS CONCEITUAIS

Lançar um olhar para grupos populares procurando desvelar processos educativos requer uma postura que se contrapõe ao que Quijano (2010) denomina ‘colonialidade’ (diferenciando-a de ‘colonização’). Para o autor, a colonialidade advém da colonização de povos originários, que habitavam os territórios que hoje conhecemos como América Latina e África, por parte de nações europeias movidas por necessidades econômicas e políticas e guiadas por uma visão de mundo imperialista que legitimaram a coisificação

de culturas e povos inteiros. Esse olhar, essas visões e posturas de colonizador se mantêm ainda hoje. Mas, diz o autor, se amplia, não sendo apenas um olhar de um país sobre o outro, mas, também, de uma nação sobre a outra, de uma cultura sobre a outra, de um grupo sobre o outro.

Dussel (1974) nos alerta que, culturalmente, há um monopólio de um sistema educativo (escolar) que desqualifica, e em consequência, invisibiliza todos os demais sistemas educativos, especialmente os populares, já que a cultura popular corresponde aos modos de vida materiais e simbólicos dos estratos mais pobres da sociedade (Bosi, 1992).

Tomemos como exemplo a Educação em Saúde que, segundo Valla, foi:

um movimento, essencialmente, de cima para baixo, oriundo das classes dominantes (governantes, médicos, profissionais de saúde) para as classes populares, [...]. Era um movimento que tinha como pressuposto que as classes populares, justamente por serem pobres, não tinham saúde, não tinham educação. A Educação e Saúde seria uma invenção como forma de controle. (Entrevista à Rosely Oliveira. In: Oliveira, R., 2003, p. 1177).

Nessa Educação em Saúde, o ponto de partida é a ignorância da população acerca do conhecimento científico, quando não, uma culpabilização, que Valla (1993) denomina de ‘culpabilização da vítima’. A desqualificação do saber do outro, especialmente dos ‘desviantes’, promove o saber técnico (escolarizado) como o qualificado para explicar, propor e promover as condições de saúde. São cerca de seis décadas desse tipo de Educação nas instituições de saúde e profissionalizantes (Silva; Meneghim; Pereira; Mialhe; 2010). Sendo que nas últimas três décadas, temos visto esforços de construção teórica e prática de uma educação em saúde crítica, de diagnóstico participativo e de construção compartilhada de conhecimento para o enfrentamento de problemas de saúde (Carvalho; Acioli; Stotz, 2001; Vasconcelos, 2007, Stotz; David; Bornstein; 2007). Apenas na última década, vimos caminhar sua institucionalização no Ministério da Saúde (Brasil, 2012). Esses processos participativos valorizam o saber construído pelas pessoas não técnicas, de grupos populares, na busca do enfrentamento e solução de problemas de saúde colocando esse saber em diálogo com os saberes técnicos, como nos diz Valla (1998, p.13): “É necessário completar uma equação capenga que, frequentemente, inclui apenas uma das partes do conhecimento, o mediador”.

Assim como na luta pela saúde, em outras práticas sociais, as pessoas se colocam em relações e, nelas constroem conhecimentos e saberes que se traduzem em efetivas perspectivas de transformação. As práticas sociais se desenvolvem em ações e relações que estabelecemos, enquanto pessoas e grupos, com o propósito de informar, for-

mar e “transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (Oliveira et. al., 2009, p. 4).

Nossa compreensão de práticas sociais está associada ao que Freire (2005) sublinha sobre a relação entre consciência e mundo. A reflexão proposta pela educação como prática da liberdade:

1 Freire (1992, p. 68) fez a autocrítica ao concordar com os argumentos das feministas estadunidenses que o criticaram por utilizar, no livro “Pedagogia do oprimido”, o termo “homem” quando se referia ao ser humano. Ele acrescentou que “a recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo”.

não é sobre este homem [e esta mulher]¹ abstração nem sobre este mundo sem homem [e mulher], mas sobre os homens [e as mulheres] em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (Freire, 2005, p.81).

Essa simultaneidade na relação entre consciência e mundo, de que fala o autor, tem conexão com o que ele designou como pensar crítico “que, não aceitando a dicotomia mundo-homens/mulheres, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (Freire, 2005, p. 95). Freire salienta ainda que “este [pensar crítico] é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme” (Freire, 2005, p. 95).

Esses entendimentos nos ajudam a compreender que nas práticas sociais “as pessoas expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir, perceber experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los” (Oliveira et. al., 2009, p. 6).

Em nossas pesquisas, partimos do entendimento de que processos educativos – decorrentes de práticas sociais – são desenvolvidos nas relações entre as pessoas que ensinam e as que aprendem, nelas evita-se cair em uma relação hierárquica de superioridade e inferioridade.

Compreendemos que a educação se estabelece como um processo que se dá em toda a nossa vida. Não está restrita ao espaço escolar, pois se dá em todos os ambientes sociais em que nos relacionamos com o outro e com o mundo. Ou seja, não há um momento em que os processos educativos se separam da própria vida vivida. Aprende-se vivendo. Fiori (1986) considera a educação como um processo contínuo de construção do ser humano que não se dissocia da conscientização, mas a acompanha, e que se dá, também, nas relações entre as pessoas e delas com o mundo. “Educação e conscientização se implicam mutuamente” (Fiori, 1986, p. 3).

Cabe ressaltar que há também processos educativos em práticas sociais cercados de um discurso prescrito, onde a realidade é algo estático, dado, imutável, destruindo

do, assim, a possibilidade de o educando se tornar sujeito do processo de construção do conhecimento.

Por outro lado, há processos educativos que se direcionam à construção da autonomia e para o que Freire (2005) denomina ‘Ser-Mais’. Tais processos não podem ser caracterizados como sendo a negativa dos primeiros. Eles são muito mais complexos. O processo de se educar junto com grupos populares, organizações e movimentos sociais, e que é sustentado pela convivência, permite a possibilidade de vislumbrarmos outras educações, uma vez que se propõe partir da perspectiva dos marginalizados, dos oprimidos.

EDUCAR-SE EM GRUPOS, ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS: RESULTADOS DE PESQUISAS

No interior do grupo de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos tem-se desenvolvido pesquisas pautadas no diálogo e convívio metodológico com sujeitos que integram diferentes grupos sociais. Os resultados dessas pesquisas ratificam a assertiva de Freire (2003, p.21) de que: “não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se”.

Freire (2003) utiliza o termo ‘certa prática educativa’ a fim de ressaltar que para além da escolarização, existem diversas práticas educativas, nas quais o ser humano se faz e se refaz. Partindo do entendimento de que os sujeitos se educam nas distintas práticas sociais de que participam ao longo da vida, temos nos engajado no desenvolvimento de pesquisas com integrantes de grupos sociais marginalizados socialmente, tais como os compostos por jovens ligados ao movimento Hip Hop, dançarinos de rua, prostitutas, membros de associação de bairro, mulheres camponesas que vivem em assentamento, dentre outros.

PROCESSOS EDUCATIVOS EM UM GRUPO DE DANÇA DE RUA

Nas periferias urbanas cresce e se fortalece a cultura Hip Hop como expressão de resistência que, por meio da música, da dança, do grafite denuncia uma estrutura social injusta e anuncia a esperança de um mundo cada vez mais justo. Participantes desta cultura como rappers, mc’s, dj’s, dançarinos e dançarinas de rua, b.boys, b.girls, grafiteiros, apontam que há um forte preconceito por parte da sociedade em relação ao estilo de vida que a cultura Hip Hop sustenta. Nela, a roupa larga, o cabelo black, a gíria, o gingado e a origem periférica são associados à bandidagem e à violência.

Entre os anos de 2008 e 2009, tivemos a oportunidade de conviver e pesquisar junto com um grupo de dança de rua da periferia da cidade de São Carlos, no interior de São Paulo, denominado ‘Arte Urbana’².

² Deste convívio resultou, no ano de 2009, uma dissertação de mestrado intitulada “Criação audiovisual na convivência dialógica em um grupo de dança de rua como processo de educação humanizadora” (Ribeiro Júnior, 2009).

Durante o processo de pesquisa junto com o grupo ‘Arte Urbana’, caminhamos para compreender os processos educativos que permeiam a prática social da dança de rua, em uma perspectiva de construirmos, juntos, resoluções para problemas apontados pelo grupo. Para isso, buscamos a construção desta pesquisa de forma coletiva e dialógica.

Uma síntese do que pensam e sentem os membros do grupo Arte Urbana pode ser vista neste trecho da conversa com um dos coordenadores:

Ao longo do tempo em que nós passamos juntos, a gente passa aí cerca do domingo inteiro junto. Então, acaba criando aí uma afinidade pessoal. E, o legal é que eu, mais a coordenadora Kelly [uma das coordenadoras do grupo Arte Urbana], somos vistos como pais, por que a gente senta, a gente conversa sobre escola, a gente conversa sobre a pessoa: se ela está bem ou não. Além de tudo isso, a gente tem o carinho de saber se a pessoa está passando bem na semana, como que ela está, se ela precisa de um apoio financeiro, como é que está a vida dela pessoal. Então isso é um diferencial. Ver como que as crianças chegam aqui e que elas sejam bem recebidas com amor e na saída também a gente se abraçar e sentir que este carinho é um carinho eterno, que vale muito mais do que dinheiro, muito mais do que status profissional, muito mais do que tudo na vida. É saber que se precisar de ajuda de um aluno, eu posso contar a qualquer hora do dia, em qualquer momento, com qualquer coisa. Da mesma forma eles. Eles podem bater na minha casa, o que precisar eu vou estender a mão pra eles. Então é isso é que é legal: esse amor em prol um ao outro se tornou uma instituição família mesmo (Marcos).

As palavras que aí se apresentam: ‘amor’, ‘carinho’, ‘afinidade pessoal’, ‘a gente senta e conversa’, ‘saber que posso contar com eles em qualquer momento’ são vividas no cotidiano do grupo. Elas afloram da própria prática social em que o grupo está inserido.

Desde o início do grupo a preocupação dos coordenadores, Marcos e Kelly, era a criação de um espaço que valorizasse a vida dos jovens e das crianças que os procuram e, que muitas vezes, também são procurados por eles, a fim de afastá-los das drogas e das violências que existem nas ruas. Esta relação se dá através do amor de estar *com*, de viver *com* o outro a criação de um espaço de afetividade, de respeito, de amor. Somente em um ambiente em que o amor é vivido é possível criar o sentimento de co-pertença (Boff, 2006), o que faz com que as pessoas fiquem unidas e que valorizem os espaços e momentos em que esta união se dá.

A aceitação do outro e a cooperação com este outro está presente nas atividades do grupo Arte Urbana. Elas

tomam forma nas montagens das coreografias do grupo, por exemplo. Cada detalhe da construção da coreografia é discutido entre todos e todas e ela nasce, principalmente, na vontade de se expressar através da dança e do amor pela arte da dança compartilhada com os outros. Um passo, uma cambalhota, um movimento qualquer tem a sua razão de existir, e só existe porque o grupo criou.

O respeito, que brota do amor, se alimenta no compartilhamento das diferentes visões de mundo daqueles que convivem. Assim, as decisões que eram tomadas pelo grupo Arte Urbana: a escolha do figurino para a apresentação da dança, a escolha do repertório, o objetivo de uma dada coreografia só se consolidavam depois de momentos de debates em que cada participante expressava o seu ponto de vista em relação aos assuntos que estavam sendo abordados.

Esses momentos, geralmente, aconteciam aos finais dos ensaios quando então, o grupo, sentado em roda, decidia os caminhos que iria seguir. Estes momentos eram muito construtivos, pois havia o respeito pela fala de cada um, o que facilitava a participação de todos e todas.

Momentos que reconhecem importância da palavra do outro para o fortalecimento do grupo. É por ter consciência disso que Kelly destaca que os jovens do grupo Arte Urbana “conversam comigo sobre coisas que eles não conversam na própria família e desenvolvem um espírito entre eles mesmos de próprios irmãos”. Justamente porque nesse espaço é possível falar e ser ouvido, ser respeitado, valorizado e amado; da mesma forma em que se respeita, valoriza e ama num processo contínuo de formação humana em comunhão.

Durante o caminho da pesquisa, compreendemos que o ‘aprender fazendo’ se configura como um processo educativo no grupo. Ninguém pega nos braços ou nas pernas de alguém e prescreve os passos de uma dança. Aprende-se a fazer, fazendo. A dança de rua se aprende dançando. Não há uma lousa e nem um computador com *PowerPoint* onde se ensinam os passos. No lugar disso há pessoas que aprendem convivendo, observando e dançando. Aprende-se a dançar, dançando. Ensina-se a dançar, dançando.

Outro processo educativo presente no cotidiano do grupo é o ‘fazer com’. Esta é uma prática presente na construção das coreografias do grupo, na escolha dos repertórios e dos figurinos, nos ensaios e nas apresentações. Cada passo que o grupo dá é dado de forma coletiva. Os potenciais de cada um e de cada uma são colocados em prática para o bem do grupo. Dessa forma, o “fazer com” em que todos e todas estão implicados fortalece em cada um e em cada uma um sentimento de responsabilidade com o grupo e estabelece a criação de um vínculo muito forte. Quando uma atividade é feita com outra pessoa, ambas aprendem e ensinam. A montagem de uma coreografia é o maior exem-

plô disso: a coreografia coesa é a soma das contribuições de cada um e cada uma. Aquele sabe um passo, aquela, outro passo e no final, depois de meses ensaiando, aprendendo e fazendo junto com o grupo, o resultado é uma dança coreografada em que todos e todas contribuíram.

São nestes processos educativos que valores como o amor, o respeito, a responsabilidade com o outro são aprendidos e ensinados e contribuem para o fortalecimento do grupo.

O TRABALHO SEXUAL COMO PRÁTICA SOCIAL E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS

Em uma pesquisa desenvolvida, no período de 2008 a 2012³, com mulheres que exercem prostituição em casas noturnas de São Carlos, buscamos compreender como essas mulheres percebiam sua atividade, bem como identificar processos educativos consolidados no exercício dessa ocupação⁴. Nessa pesquisa tivemos oportunidade de desmitificar alguns preconceitos frequentemente associados às prostitutas, quais sejam o de que essas mulheres são briguentas e não fazem amizades, não possuem autoestima, são passivas e se submetem a tudo o que o cliente determina.

As participantes consideraram que a atividade exercida é uma forma de inserção socioeconômica e por isso compreendem a prostituição como trabalho sexual. Elas afirmaram que antes de realizar o programa com a clientela, costumam negociar a natureza, duração e remuneração de cada serviço que será prestado, tal como faziam em outros trabalhos exercidos por elas anteriormente (balconista, babá, caixa de supermercado, auxiliar de limpeza, etc.). As participantes destacaram como aspecto positivo do trabalho sexual a obtenção de renda necessária à conquista da autonomia financeira que permite libertar-se do jugo masculino, não precisando mais pedir permissão a um homem – seja pai, namorado ou marido – para fazer o que tem vontade. Fátima⁵, uma das participantes da pesquisa, disse que resolveu prestar serviços sexuais motivada pelo desejo de se emancipar do controle exercido por seu pai. Ela afirma:

Meu pai era uma pessoa muito brava, muito brava! Eu nunca me dei com ele, a gente nunca se entendeu. Era briga, mas briga feia mesmo. Sabe? Ele batia, eu tinha uma raiva dele, mas uma raiva dele... ele me batia e eu queria morrer. A gente não podia arrumar namorado, não podia ficar lendo, não podia fazer nada. Sabe? Não podia se divertir, era da escola para casa (Fátima).

Como aspecto negativo da atividade apontaram o preconceito e o estigma que recai sobre a prostituta, os quais se configuram como entrave ao acesso a direitos: ao serem identificadas como putas essas mulheres se depa-

3 Esse trabalho de investigação culminou na elaboração da tese “A noite também educa: compreensões e significados atribuídos por prostitutas à prática da prostituição” (Sousa, 2012).

4 No Brasil, a prestação voluntária de serviços sexuais não é regulamentada como profissão, mas desde 2002 é reconhecida como ocupação, quando o descritor ‘profissional do sexo’ passou a integrar a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

5 Todos os nomes das participantes da pesquisa “A noite também educa: compreensões e significados atribuídos por prostitutas à prática da prostituição” (Sousa, 2012) são fictícios a fim de preservar as suas identidades.

ram com dificuldades para acessar o sistema de saúde, para fazer matrícula em instituições de ensino, para encaminhar denúncia sobre violência e condições de trabalho desfavoráveis e são impelidas a viver longe dos filhos e familiares a fim de preservá-los do preconceito.

As participantes denunciaram que o preconceito com relação à prostituição não é nutrido apenas por pessoas alheias a essa prática, mas, por vezes, o mesmo é interiorizado também por prostitutas e clientes. O depoimento de Gislaine, mais uma participante da pesquisa, demonstra que nas entrelinhas do discurso de alguns clientes ocultase o entendimento de que atributos como educação, beleza e inteligência são incompatíveis com a mulher prostituta. Ela comenta:

Tem uns [clientes] que falam: ‘Você é tão educada, tão bonita, tão gentil, aqui não é lugar pra você’. Eu digo: ‘Ai, estou esperando um homem rico, bonito, poderoso e que venha aqui me buscar de jatinho e como eu sei que isso não vai acontecer, por enquanto, eu fico aqui mesmo’ (Gislaine).

Fátima declarou que nutria preconceito com relação à prostituta, pois considerava que essas mulheres não se cuidavam, não tinham higiene. Ela se questionava:

Como que é a vida da mulher que trabalha na noite? Como deve ser a higiene dela? Se ela tem roupa limpa? Se ela toma banho frequentemente? Como que é? Se ela usa camisinha? Se ela tem algum corrimento? Tipo isso, né? Ai eu fui vendo, fui conhecendo e vi que não é por esse lado, que tem muita mulher que trabalha na noite que ela é mais limpa que muita mulher que fica na rua. (...) Ela se cuida, faz exame preventivo, sempre está conversando com o ginecologista (Fátima).

Nas experiências vivenciadas no exercício do trabalho sexual, Fátima foi modificando sua visão preconcebida acerca da prostituta e construindo novos valores sobre essa prática. Se antes ela era percebida como mulher sem higiene e ‘vetor de doença’ passa a figurar como agente, como pessoa que se cuida e que busca conhecimentos. Fátima, ao tornar-se prostituta e conviver com outras mulheres que prestam serviços sexuais, passa a enxergar a agência dessas mulheres. Depreende-se, portanto, que por meio das interações com outras mulheres prostitutas, as participantes da pesquisa passam a questionar preconceitos comumente associados à prostituição o que gera novas formas de olhar para essa prática social e de nela se posicionar.

Nesse sentido, Fernanda, participante da pesquisa, refuta o estereótipo que retrata a prostituta como vítima e, assim como Fátima, também destaca a agência da prostituta. Fernanda afirma que no exercício do trabalho sexual aprendeu a não baixar a cabeça e a desenvolver uma postura mais ativa nas negociações com a clientela. Fernanda

destaca que, contrariamente, ao que muita pessoa pensa, a prostituta não é obrigada a atender todas as demandas da clientela e não precisa aguentar humilhações. Ela declara:

Aí a gente tem que falar, calma, não é bem assim não... A coisa mais difícil foi quando eu comecei e eu não sabia muito, aí os homens já falavam um monte e eu ficava quieta. Mas hoje, os homens que vêm aqui e nós que humilha eles, eles ficam quietinho, porque a gente não aguenta mais humilhação não, quer ir quer ir, não quer ir não quer, a gente fala que não tá passando fome não (Fernanda).

As experiências vivenciadas por essas mulheres no exercício do trabalho sexual permitem que elas (re)construam visões de mundo e percepções de si e do grupo social de que fazem parte, bem como formas de resistir à opressão a que estão submetidas; dessa forma, elas significam e recriam cotidianamente o trabalho sexual.

O processo de educar-se na prática da prostituição e de (re)significar a si e sua prática é marcado pelo movimento de confiar/desconfiar. As participantes da pesquisa afirmaram que no interior dessa prática elas ‘aprendem com um pé atrás’, isto é, elas lançam mão da dúvida e fazem uso da intuição e imaginação visando a apreender as intenções das pessoas com quem se relacionam sejam elas clientes, parcerias afetivas, colegas de ocupação, pesquisadoras, profissionais da saúde, dentre outras. Sendo assim, desconfiar é uma estratégia empregada por essas mulheres com intenção de identificar possíveis consequências das interações estabelecidas (Sousa, 2013).

Cabe ressaltar que a desconfiança não anula a capacidade das prostitutas confiarem e criarem vínculos com pessoas em contextos de exercício do trabalho sexual. As participantes da pesquisa revelaram que é comum fazer amizade com clientes, funcionários e demais prostitutas colegas de trabalho, com quem tecem vínculos de solidariedade e colaboração, os quais vão sendo construídos com o tempo, por meio da proximidade, disponibilidade e persistência. O acolhimento e colaboração são perceptíveis no depoimento cedido por Fernanda, em que ela comenta que mulheres mais experientes frequentemente repassam às iniciantes conselhos e ensinamentos que receberam ao ingressarem na prática da prostituição:

Eu fui aprendendo, eu não sabia, né? Mas a menina que me levou pra boate já falou: ‘não pode fazer nem isso, isso e isso, entendeu? Que isso é errado’, ‘ah se o cliente tiver bebendo e te chamar, aí você pode ir’. (...) Foi a primeira menina que me levou pra noite que me ensinou (Fernanda).

A aproximação ao mundo-vida de prostitutas engendrou o entendimento de que o exercício do trabalho sexual se configura como prática social, na qual prostitutas tanto aprendem como ensinam. Desenvolver autoconfiança e

autoestima, aprender com pessoas mais experientes, tecer vínculos de colaboração e solidariedade, cuidar de si, e enfrentar as adversidades são exemplos de processos educativos consolidados nessa prática social.

PROCESSOS EDUCATIVOS EM TRABALHOS DESENVOLVIDOS ENTRE COMUNIDADES DE BAIRRO PERIFÉRICO E GRUPO ACADÊMICO

Grupos acadêmicos e populares, trabalhando juntos, objetivando melhorar as condições da vida de pessoas de bairros periféricos, foi a prática social investigada em uma pesquisa⁶. Nela objetivou-se compreender os processos educativos presentes nas relações entre as pessoas desses dois grupos na perspectiva do diálogo entre saberes e práticas.

6 Pesquisa intitulada “Processos Educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades: perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos” (Oliveira, 2003).

Os achados da pesquisa apontam que as pessoas percebem, com clareza, as diferenças entre os grupos evidenciadas pelas questões econômicas e sociais e, também, pelas de escolaridade. Essas diferenças aparecem nas percepções de tempo e de espaço, nas percepções de mundo e dos modos de nele viver e sobreviver. Em relação aos processos educativos, os participantes relatam que, nas suas relações, seus caminhos se cruzam, conhecimentos construídos em trajetórias diversas se encontram, e a convivência propicia que os espaços fronteiros entre eles não apenas se constituam em espaços de igualdades na diversidade, mas, também, que sejam espaços flexíveis que, em cada movimento na direção do outro, se alarguem e onde a igualdade no ‘ser humano’ e a humanidade sejam resgatadas (Oliveira, 2003).

Os processos educativos que ocorrem no convívio são os mais destacados pelos participantes da pesquisa. Para que aconteça o convívio, eles apontam algumas condições. No nível pessoal, todos concordam com a simpatia – aquela que nos põe em sintonia com o outro – e a sensibilidade, para que os outros gostem de estar junto, de estar por perto, de conversar. Para tanto, é necessário gostar de estar lá, de conhecer pessoas, um gostar autêntico que coloca as pessoas em uma relação de confiança. Compreender-se depositário dessa confiança, por sua vez, alimenta o “gostar”, diz um dos participantes, do grupo acadêmico “[...] quem lida com pessoas diferentes, quem lida com o público é você [...] uma satisfação muito grande é saber que naquele momento a pessoa está confiando em você” (Wellington). A confiança, segundo ele, é “a moeda do convívio”.

Na convivência, diz uma participante do bairro, se aprende em quem confiar e, nela é possível verificar “[...] se aquela pessoa é sincera. Por que você procurou uma pessoa do movimento, mas no meio daquele mesmo você descobre que ele não era certo para aquilo que você estava querendo [...]. Então, tem que estar no meio deles para você descobrir e ver que não é de confiança. Só na convivência a gente vai descobrindo.” Na convivência se aprende sobre a falsidade.

A sensibilidade também se aprende na convivência, diz o participante acadêmico “[...] não é um dom. É um aprendizado da vida”. É necessário estar sempre atento, pois, assim como se perde inteligência também se perde sensibilidade. “São coisas que dependem de estar na luta, de estar na ativa, de estar, vamos dizer, exercitando”. A sensibilidade não está dada, portanto, é um processo de aprendizagem que está sendo sempre aguçado. É na convivência que se constrói esse processo, esse desejo de entender. E as coisas vão se explicando ao longo do tempo, na medida das convivências.

A PRÁTICA SOCIAL DO CUIDADO À SAÚDE E OS PROCESSOS EDUCATIVOS DE MULHERES CAMPONESAS

Em uma pesquisa realizada em um assentamento rural do interior do estado de São Paulo⁷, investigou-se a compreensão atribuída por mulheres camponesas à saúde e às práticas sociais de cuidado com a saúde, bem como os processos educativos por elas desencadeados.

A prática social do cuidado à saúde encontra-se na luta dos oprimidos, marginalizados e caracteriza-se pelo acolhimento com escuta sensível, valorizando-se a influência das relações de gênero, raça/cor, classe e geração no processo de saúde e de adoecimento (Teixeira, 2012).

Dessa maneira, o ato de cuidar se mostra no campo das práticas populares de saúde, sendo:

[...] visível no trabalho das parteiras tradicionais, nas práticas de saúde que ocorrem nos terreiros de candomblés, no acolhimento e na escuta que os erveiros e raizeiros dispensam a quem os procuram, nos benzedores, na religiosidade, enfim, o cuidar do Outro é um constante exercício de solidariedade que afirma cotidianamente a possibilidade de afirmação da vida (Pedrosa, 2007, p. 97).

Com relação aos processos educativos decorrentes do cuidado, os dados da pesquisa revelaram que estes acontecem nas relações entre os sujeitos que cuidam e são cuidados enquanto educam e são educados. Esse saber está em curso no contato com o outro, pela oralidade, pelas ações, pelas experiências que são significativas para cada um.

Percebemos que a concepção de saúde expressa pelas mulheres camponesas articula saúde e sociedade, considerando tanto os aspectos biológicos, psíquicos e emocionais da saúde, como também os socioeconômicos. As práticas de cuidado identificadas na pesquisa foram a assistência multiprofissional oferecida pelos serviços de saúde, a produção e a utilização de remédios caseiros, o companheirismo, o diálogo, a escuta ativa e as mobilizações sociais. Os processos educativos relacionados com tais práticas se dão nas relações familiares, com profissionais ou com outras pessoas da comunidade.

7 Intitulada “Saberes e práticas populares de saúde: os processos educativos de mulheres camponesas” (Teixeira, 2012).

As mulheres camponesas se educam para os cuidados em saúde dialogando, pesquisando em livros e revistas, estudando, consultando profissionais e experimentando as diversas práticas que aprendem nesse processo. Dessa forma, conseguem avaliar os melhores resultados para a saúde e com isso dão continuidade aos processos educativos dessa prática social, ensinando e recorrendo às práticas que consideram mais adequadas. Processos educativos estão presentes na formação para o trabalho no campo de homens e mulheres que se preparam, entre outras coisas, para a divisão sexual desse trabalho, como mostra a fala de Maria:

Às vezes eu com criança pequena, às vezes com uma no bucho e outra pequena tinha que pegar a bacia de roupa, levar lá. E pra mim ir com a bacia na cabeça? Eu ajoelhava, catava a bacia, juntava o menino aqui, e lá eu ia. (Maria).

Seus saberes acerca da saúde são construídos em situações vividas, como a precariedade na infraestrutura do assentamento, na implantação de redes de água e esgoto, nos meios de transporte e comunicação, na distribuição de medicamentos. Estes são alguns dos aspectos que definem a saúde no assentamento, compreendidos por elas como centrais na luta constante por soluções adequadas aos problemas identificados.

Para se ter educação e saúde de melhor qualidade no campo, fazem-se necessários melhores investimentos por parte dos órgãos gestores nos equipamentos de saúde, investindo na infraestrutura das unidades de saúde rurais, nas capacitações das equipes para atuarem no campo. Para pensarmos nas capacitações das equipes, precisamos incluir as moradoras e os moradores que praticam o cuidado para compartilharem seus saberes com os profissionais de saúde, para que juntos possam pensar soluções para os problemas dos assentamentos. Os órgãos gestores precisam se atentar para as reivindicações dos grupos populares, que melhor conhecem os limites e as possibilidades do cuidado à saúde prestado em suas comunidades.

REFLEXÕES, CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PESQUISA SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS REALIZADAS COM GRUPOS, ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS

As pesquisas com grupos populares realizadas no Grupo de Pesquisa colocam-se na perspectiva da construção de conhecimento significativo para ambos os grupos, e que colaborem para o enfrentamento das “situações limites”⁸ que a realidade investigada nos mostra a todos os participantes do processo da investigação.

A metodologia dessas pesquisas é ancorada no referencial da Educação Popular e tem o diálogo e a convivência como fios condutores. Sendo assim, não nos aproximamos

8 De acordo com Freire (2005), as situações limites explicitam os mecanismos de opressão e contradições sociais que, numa perspectiva fatalista, podem ser considerados como obstáculos intransponíveis, gerando a adaptação do ser humano. Já numa perspectiva crítica, podem ser percebidos como desafios a serem superados, exigindo o engajamento na busca pela transformação da realidade.

de integrantes de grupos marginalizados com intenção de depositar nossos conhecimentos, mas com intuito de conhecer suas visões de mundo, seus saberes de experiência e suas estratégias para superar os problemas que lhes desafiam. O desenvolvimento de pesquisas pautadas na Educação Popular tem favorecido o questionamento de alguns estereótipos veiculados sobre membros de grupos populares, nos quais comumente essas pessoas são percebidas como passivas e acomodadas a situação vivenciada ou como ignorantes que não possuem cultura e que só aprendem e ensinam o que não presta.

Tomando o alerta de Oliveira e Silva:

A inserção de pessoas da academia em outras comunidades significa de um lado, juntar-se à ela, tomar parte da sua vida e de outro, ser por ela admitido. Isto não significa se deixar anular, desfigurando seu papel e sua identidade, mas os enriquecendo e diversificando (Oliveira; Silva, 2003, p. 10).

Em nossas pesquisas realizadas em práticas sociais populares, procuramos colocar em prática a concepção de coerência – enquanto virtude ou qualidade – explicitada por Freire (1992, p. 34), a qual “demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros”. Esses requisitos – busca permanente, paciência, humildade – são fundamentos de nossas inserções e convívio com grupos, organizações e movimentos sociais e estruturam o desenvolvimento de uma postura dialógica.

A busca permanente é resultado de nossa recusa a aderir a uma postura fatalista frente à realidade. Partimos do entendimento de que a realidade não é estática, mas é inconclusa, assim como é o ser humano, e se encontra em constante processo de transformação.

A convivência com integrantes de grupos populares, organizações e movimentos sociais tem nos ensinado que é preciso cultivar a paciência e respeitar o tempo e especificidades de cada segmento social. Paciência não deve ser entendida como sinônimo de passividade e ausência de ação, mas sim como tempo de criar as condições necessárias para a superação das situações limite.

A humildade é entendida como busca por colocar-se em horizontalidade, diálogo e disponibilidade para aprender com o outro, com as pessoas com quem pesquisamos, na intenção de conhecer seus projetos de vida e suas formas de ser e estar no mundo. Concordamos com Freire (2005) que a humildade engendra a fé no ser humano e na sua capacidade criadora.

Na aproximação, percebemos a maneira como os grupos populares, organizações e movimentos sociais se organizam e as características de coletividade e respeito entre eles. Inserção e convivência no ambiente de trabalho,

no lar e nos espaços de lazer possibilitaram a criação de vínculos que favoreceram a criação de ambientes acolhedores e de confiança para a realização de conversas aprofundadas sobre as experiências pessoais, as práticas sociais e os processos educativos envolvidos nessas práticas.

O convívio metodológico com jovens integrantes de um grupo de dança de rua, com mulheres prostitutas, mulheres camponesas e membros de grupos acadêmicos e populares demonstrou que essas pessoas se educam nas diferentes práticas sociais de que participam e, nelas, desenvolvem diversos processos educativos, tais como refutar o estigma que recai sobre si e sobre a prática exercida, denunciar a violência e a discriminação a que são submetidos, não baixar a cabeça e enfrentar as adversidades, desenvolver autoestima e autoconfiança. Consideramos que todos eles são respostas criadas por esses sujeitos no movimento de busca pela transformação social.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**: convivência, respeito, tolerância. Vol 2, Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. In: **Cultura brasileira e culturas brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.308-345.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde. **Política Nacional de Educação Popular e Saúde**. Brasília: SGEPE, 2012.

CARVALHO, Maria Alice Pessanha; ACIOLI, Sonia; STOTZ, Eduardo Navarro. O processo de construção compartilhada do conhecimento. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (org.) **A saúde nas palavras e nos gestos**: reflexões da rede de educação popular e saúde. São Paulo: Hucitec, 2001, p.101-114.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino americana III**: erótica e pedagógica. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, 1974.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e Educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS. 11(1): 3-10. Jan./Jun. 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de nossa época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. **Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades: perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos**. 2003. 141f. Relatório de Pós-doutorado. Departamento de Endemias “Samuel Pessoa”, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. et. al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...** Caxambu-MG, 2009. GT Educação Popular. (CD ROM).

OLIVEIRA, M. Waldenez; SILVA, Petronilha B. G. - Inserção e atuação de agentes educacionais em comunidades. **Boletim da Rede de Educação Popular e Saúde**. Recife, Ano 3, no. 5, 2003, p. 10.

OLIVEIRA, Rosely Magalhães de. Pistas para entender a crise na relação entre técnicos e classes populares: uma conversa com Víctor V. Valla. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1175-1187, Aug. 2003.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

PEDROSA, J. I. S. Cultura popular e identificação comunitária: práticas populares no cuidado à saúde. In: Fonseca, Angélica Ferreira (Org.). **Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

RIBEIRO JUNIOR, Djalma. **Criação audiovisual na convivência dialógica em um grupo de dança de rua como processo de educação humanizadora**. 2009. 142f. Dissertação (Mestrado), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, Maria da Costa; MENEGHIM, Marcelo de Castro; PEREIRA, Antonio Carlos; MIALHE, Fábio Luiz. Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: ABRASCO. Vol.15, n.5, p.2603-2610, 2010.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de. Aprender com o pé atrás: reflexões sobre o lugar da desconfiança no processo de educar-se na noite. In. BRAYNER, Flávio (Org). **Educação Popular: novas abordagens, novos combates, novas perspectivas**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **A noite também educa**: compreensões e significados atribuídos por prostitutas à prática da prostituição. 2012. 279f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

STOTZ, Eduardo Navarro; DAVID, Helena Maria Scherlowski Leal; BORNSTEIN, Vera Joana. **Educação Popular em Saúde**. Formação de Agentes Comunitários de Saúde. Rio de Janeiro: Politécnico de Saúde Joaquim Venancio da FIOCRUZ/Ministério da Saúde. p.35-70, 2007.

TEIXEIRA, Iraí Maria de Campos. **Saberes e práticas populares de saúde**: os processos educativos de mulheres camponesas. 2012, 148f. Dissertação (Mestrado), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

VALLA, Victor Vicent. Sobre participação popular: uma questão de perspectiva. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, Vol.14, supl.2, p.7-18, 1998.

VALLA, Victor Vicent. Construção desigual do conhecimento e o controle social dos serviços públicos de educação e saúde. In VALLA, Victor V.; STOTZ, Eduardo N. **Participação popular, educação e saúde: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, p.93-104, 1993.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In: BRASIL, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de Educação Popular e Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde. p.18-27, 2007.