

Do litoral ao sertão: contribuições da infância indígena e da juventude rural para a construção de uma educação libertadora

VERÔNICA SALGUEIRO DO NASCIMENTO¹

DEYSEANE MARIA ARAÚJO LIMA²

DOMINGOS ARTHUR FEITOSA PETROLA³

RESUMO

Este estudo visa discutir a importância das experiências diferenciadas na realidade indígena e no interior do Ceará, com o intuito de contribuir para o aprofundamento de reflexões sobre o papel da educação no posicionamento crítico dos sujeitos. Além de problematizar a participação de crianças e de jovens na construção do ambiente educativo com ênfase no contexto indígena e no rural, analisamos como a relação dialógica é fundamental nos contextos educativos, em que crianças e jovens são instigados a desvelar o contexto e propiciar novas leituras de mundo. O método empregado foi a revisão de literatura. Na realidade indígena Tremembé, o modelo educativo é percebido como contextualizado, afetivo, espiritual, político e dialógico, com os objetivos principais de fortalecer a cultura e favorecer a luta política. No contexto rural, os jovens demonstraram que o foco nas potencialidades torna-se o caminho para novos espaços de empoderamento e transformação do sertão. Os sujeitos devem ser considerados engajados na busca pela transformação da sociedade, devemos pensar na educação no contexto indígena e rural como lugar de expressão e visibilidade, de posicionamento crítico, de formação cidadã e de fortalecimento político diante da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE

Infância. Juventude. Educação Libertadora.

1. Psicóloga. Pós Doutora em Psicologia (UFRJ). Doutora em Educação (UFC). Tem experiência na área de Psicologia e Educação, com ênfase nos estudos sobre Juventudes, Escola e Cultura de Paz. É professora da Universidade Federal do Cariri e coordena o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável (PRODER-UFC). Contato: vesalgueiro@gmail.com | 2. Psicóloga. Doutora em Educação (UFC). Mestre em Psicologia (UFC). É membro do Instituto de Psicologia Humanista e Fenomenológica do Ceará (IPhe-CE). Professora da graduação e pós graduação em psicologia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase na psicologia social (psicologia ambiental e psicologia comunitária), psicologia do desenvolvimento, abordagem histórico-cultural, psicologia clínica com ênfase humanista e psicoterapia infantil. Contato: deyseanelima@yahoo.com.br | 3. Psicólogo. Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável (UFCA). Membro do Laboratório de Estudos Avançados sobre Desenvolvimento Regional do Semiárido (LEADERS). Professor de graduação e pós-graduação. Atua e pesquisa os seguintes temas: Educação Popular, Paulo Freire, direitos humanos, juventudes, sertão, ruralidades e política. Contato: arthurfpetrola@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to discuss the importance of differential experiences at the indigenous reality and at backlands of Ceará, deepening of reflections about the role of education in the critical positioning of subjects. In addition, aims to question about the participation of children and youth at building an educational environment with emphasis on indigenous and rural context. We analyze how the dialogic relationship is fundamental in educational contexts in which children and young rural people are encouraged to reveal the context and provide new interpretations of the world. The method used was a literature review. At Tremembé's indigenous reality, the educational model is perceived as contextualized, emotional, spiritual, political and dialogic. Their main objective is to strengthen the culture and foster political struggle. In the rural context, the youth showed that the focus on potential becomes the way to new spaces of empowerment and transformation of the hinterland. The subjects should be considered engaged in the search for the transformation of society. Education in indigenous and rural context as a place of expression and visibility, of critical positioning, civic education and political empowerment to society.

KEYWORDS

Childhood. Youth. Liberating education

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente estudo origina-se do interesse em contribuir para o aprofundamento das reflexões acerca da importância da prática reflexiva no ambiente educacional. Trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica de cunho problematizador. A principal referência escolhida embasa-se nas contribuições da Pedagogia Crítica, mais especialmente na proposta sistematizada por Paulo Freire (2005) denominada Educação Libertadora.

Temos como objetivo sistematizar algumas reflexões sobre a necessidade de fortalecer outra compreensão a respeito do papel da educação e da participação de crianças e jovens nos contextos educativos, a partir de dois contextos cearenses: a infância indígena e a juventude rural. Cada um dos relatos que subsidiam esse texto traz consigo a certeza de que somente através do diálogo e da conscientização como percursos utópico-lógicos aprendemos coletivamente e transformamos a realidade, eis a razão para que Paulo Freire e toda a teoria pedagógica de libertação esteja nesse texto.

Fomentamos essa discussão por acreditar na importância dessas experiências educacionais como espaços de legitimação de sujeitos muitas vezes invisibilizados na sociedade, seja pela academia ou pelas políticas sociais. Além disso, cremos que elas possibilitam um exercício constante de protagonismo e empoderamento, na descoberta da própria palavra e do pronunciamento de outro mundo (FREIRE, 2005). A relevância desta tessitura, então, encontra-se no fortalecimento de iniciativas através do registro e documentação de práticas de pesquisa que, alicerçadas na teoria freiriana, busquem consolidar a humanização como caminho possível.

Compreendemos que a relação dialógica se apresenta como um caminho necessário a ser estabelecido em contextos educacionais. De acordo com a perspectiva em foco, entendemos que o espaço da educação formal pode potencializar a abertura para o diálogo, com crianças e jovens convidados a pensar cotidianamente em um outro mundo possível no exercício de reflexão e leitura do mundo.

Antunes (2014, p.38) nos lembra que “Paulo Freire costumava nos dizer, no Instituto Paulo Freire (IPF), que um outro mundo futuro não podia ser previsto, mas podia ser inventado”. Entendemos que as experiências compartilhadas neste artigo buscam reforçar a perspectiva da liberdade necessária à prática de reinvenção do mundo.

De acordo com o referencial teórico que tomamos como base, há o reconhecimento do aspecto coletivo e processual de se reconhecer como pessoa pertencente a um território. É sobretudo na interação social que se processa a tessitura do sujeito ativo e reflexivo.

Existir é também falar e ser ouvido, e esse seria um dos direitos fundamentais da humanidade. É terrível a sensação de falar e não ser escutado. Certamente todos nós lembramos o quanto ficávamos irritados quando algum colega ou irmão fingia que não estava nos escutando quando éramos crianças; a sensação é de não existência, o quadro é angustiante e, ao mesmo tempo, pode ser irritante. O que isso pode gerar? Por que ainda reproduzimos isso em sala de aula ou em nossas relações cotidianas? Devemos parar e pensar.

Percebemos como possível estabelecer uma relação entre o diálogo e a escuta. Ambos pedem que o sujeito da ação dirija sua atenção para um determinado objetivo, no caso do professor em sala de aula, a atenção para com seu aluno. Quando escutamos alguém estamos sinalizando para ele que naquele momento ele está sendo importante para nós. Dessa forma estou confirmando a existência do outro como ser humano em relação, na dependência de outro para existir.

Os relatos são oriundos de duas pesquisas acadêmicas: a primeira diz respeito à investigação de doutorado do Programa em Educação Brasileira denominada “Educação Ambiental Dialógica e Descolonialidade com Crianças Indígenas Tremembé: Vinculação Afetiva Pessoa-Ambiente na Escola Maria Venância” (LIMA, 2014), que foi realizada na comunidade indígena de Almofala (Itarema-CE) com as crianças da educação infantil, para analisar a sua relação afetiva com o meio, investigar as influências externas e os contributos do processo educativo diferenciado para a educação formal.

Já a segunda pesquisa que subsidia essa produção é oriunda de uma investigação de mestrado do Centro de Pesquisa e Pós-graduação do Semiárido, no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável, intitulada “Política e Sustentabilidade: diálogos com jovens no sertão cearense sobre participação” (PETROLA, 2015), realizada em uma pequena cidade do semiárido cearense chamada Arneiroz, em uma microrregião chamada de Sertão dos Inhamuns, localizada a aproximadamente 400 quilômetros da capital, e investigou o modo de vida e o processo educacional e político cotidiano da juventude rural e sertaneja.

INFÂNCIA TREMEMBÉ E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA INDÍGENA

Os povos indígenas no Brasil passaram por diversas transformações e por processos de reinvenção referentes às influências externas, às imposições dos colonizadores e às escolhas dos(as) próprios(as) indígenas. Na existência de uma multiplicidade de etnias no contexto brasileiro, percebemos as especificidades de cada povo, advindos de sua cultura e de suas relações sociais. No entanto, apresentam semelhanças na luta pela demarcação de terra e pela construção do processo educativo diferenciado.

Neste estudo escolhemos a etnia Tremembé, localizada em Almofala, que fica próxima a Itarema, no interior do Ceará. É uma etnia nordestina que retira sua subsistência a partir de atividades pesqueiras e artesanais. É forte nos seus processos de luta para a demarcação de terra e por sua vinculação com a espiritualidade.

Diante disto, a dimensão política e espiritual são afirmações dos Tremembé frente às outras etnias e outros povos. A politicidade e a espiritualidade são fundamentais no processo educativo diferenciado Tremembé e na garantia dos direitos fundamentais, pois permite a construção da identidade dos atores e autores sociais em relação aos saberes ancestrais, por meio do diálogo entre educando(a) e educador(a) sobre os ensinamentos ambientais mediados pelo mundo.

O ser Tremembé, na atualidade, recebe influências que retratam a tentativa de imposição de formas de ser, pensar, sentir e agir, distintas das que ocorriam

habitualmente em seu contexto social. Podemos exemplificar com as músicas, os lugares frequentados, os interesses, o uso de eletrônicos e de tecnologias, os comportamentos, as religiões exógenas e os desejos, que estão mudando por força das intromissões externas e do interesse dos próprios indígenas.

O devir Tremembé nos alerta sobre a transmutação do conhecimento popular em conhecimento acadêmico, perdendo o sentido e o significado - pois não será reconhecido pelo povo como inerente à cultura. Criticamos os modelos hegemônicos que pretendem produzir certos saberes científicos que distorcem a concepção de ser humano e do contexto social, com uma inferiorização dos saberes provenientes da realidade, que são chamados de populares. Para Freire (2005), o saber popular é um conhecimento que advém do cotidiano permeado pelas experiências dos sujeitos e interliga os conhecimentos ao contexto social; e deve ser percebido como o ponto de partida para a aquisição da aprendizagem entre discentes e docentes.

Os Tremembé de Almofala são seres humanos com uma multiplicidade de histórias de vida e modos próprios de se relacionar com a natureza, a partir dos encantados e dos saberes naturais, o que influencia na constituição do processo educativo, da família e da infância, entre outros nesta realidade.

As crianças Tremembé são consideradas sujeitos engajados no compromisso com a comunidade, família e sociedade, sendo agentes promotores de mudanças significativas na realidade, com base na afetividade. Essas crianças não constituem um futuro distante, ou seja, nossa preocupação não é apenas pelo seu crescimento, mas também pelo que podem fazer atualmente para serem educadoras dialógicas que promovam estratégias de sensibilização dos adultos e convivência amorosa com a natureza, o que implica no fortalecimento de atividades potencializadoras do humano e da natureza em prol da sustentabilidade da vida.

Segundo Frota (2007, p. 147), "a infância [...] deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo". Melo (2012) enfatiza que a infância não deve ser analisada de maneira enquadrada, engessada e naturalizada, ou melhor, não podemos cristalizar a concepção de criança em nossa sociedade. É necessária a abertura de novas possibilidades para encarar esta fase da vida humana, que seja pautada em experiências e significações destes sujeitos. Devemos ressaltar que a infância é um processo de desenvolvimento que gera grandes aquisições para os sujeitos no aspecto cognitivo, afetivo, social e psicomotor, e que ocorre de maneira distinta em cada sujeito a partir de suas experiências e de sua relação com o meio social e familiar.

O papel da educação na infância promove a valorização da cultura e de resistência política do povo Tremembé. É essencial a criação da Educação Escolar Diferenciada Indígena como estratégia de manutenção da cultura indígena e de divulgação da realidade Tremembé. Este modelo educativo reforça a luta pela formação de educadores e educandos, de maneira que ambos vislumbrem a convivência amorosa com o ambiente, o que ameniza as situações de exploração e dominação vividas pelos indígenas.

Sobre o papel da escola diferenciada indígena, devemos enfatizar um pensamento crítico de que “[...] a escola não é boa e nem má em si. Depende a serviço de quem ela está no mundo. Precisa saber quem ela defende” (FREIRE, 2013, p. 45). Desta forma, a escola diferenciada pode ser benéfica para a valorização da sua etnia quando é construída dialogicamente pelos próprios indígenas a partir de sua cultura.

Em um processo dialógico e libertador, a Educação Escolar Diferenciada Indígena deve ser pautada na sua realidade, fortalecendo a sua cultura, a sua memória e as suas tradições. Sobre algumas problemáticas do modelo educativo, podemos considerar as reflexões freirianas:

[...] se o índio tem que ter uma escola, uma programação, a escola vai ser tão alienante como as escolas do nosso sistema. Por que, se o índio dentro da sua cultura, da sua vida, ele vai ter que aprender inglês, equação do segundo grau, uma série de coisas que já é completamente em contradição, que já é contra aquela cultura, aquela vida, aqueles valores, por que a porta estará aberta para ele poder continuar. (FREIRE, 2013, p. 73).

Na atualidade, percebemos que existem variados níveis de integração dependendo de cada comunidade, pois há povos indígenas que, devido ao contato com a sociedade, internalizam a necessidade de valores de consumo e de instrumentos da educação formal que podem ser úteis para a sua realidade. A partir de suas escolhas e da reflexão crítica dos indígenas sobre esta necessidade podemos analisá-la como oportunidade que beneficia e/ou impede o seu processo educativo, a sua convivência familiar e comunitária, a espiritualidade e a politicidade, entre outros.

O papel da educação e da escola construída pelos indígenas para as crianças é um elemento que deve ser representativo de sua realidade, trazendo, por exemplo, conteúdos programáticos e curriculares selecionados pelos educadores indígenas em diálogo constante com a educação formal. Segundo Melià (1999, p. 16), isso implica que “a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós perdemos”.

As comunidades locais podem se apropriar de seu processo educativo, questionando, assim, a formação dos educadores, a seleção do conteúdo programático, o papel das crianças e dos adolescentes na produção do conhecimento e outros aspectos docentes. Isso faz com que ocorra a construção de uma escola geradora de aprendizados significativos e comprometidos com a realidade social.

JUVENTUDE RURAL NO CEARÁ: POLÍTICAS E EDUCAÇÃO DO SER-TÃO JOVEM

O sertão, historicamente tratado a partir do problema técnico da seca, foi paulatinamente desprivilegiado por parte do Estado na execução de políticas públicas referentes ao acesso a bens e serviços, propiciando uma exclusão direta dos sujeitos sertanejos (CHACON, 2007). Ainda que impactados direta ou indiretamente por essas políticas, os sujeitos ficaram afastados dos processos de planejamento

e implementação, e por mais que essa realidade venha se modificando ao longo dos anos - como apontam Chacon e Burzstyn (2011) - ao falar de significativas melhorias das atividades comerciais e da possibilidade de renda estável, permanece a cultura patronal-coronelista em boa parte do sertão, que dificulta a mudança de consciência em prol de uma libertação.

No âmbito do sertão, a correlação da seca com o Estado e as relações de dominação que os projetos de modelos fordistas, ou seja, de produção em massa, impõem aos sertanejos, denotam o fracasso histórico das políticas públicas, que não superaram, por exemplo, o velho paradigma do “combate à seca”, e muito menos se propuseram a ouvir os sertanejos em uma opção dialógica, substituindo o paradigma para a convivência real com a seca. Historicamente, o sertão se caracterizou pelo baixo investimento público e privado. Segundo Alves (2012), mesmo com as políticas destinadas ao semiárido, estas acabaram por intensificar o deslocamento para os grandes centros urbanos, pois a ótica de combate à seca acabava por expulsar as pessoas desse “lugar de batalha”. No Ceará, esse processo teve início com o coronelismo até a década de 90, aumentando em progressão geométrica a população da região metropolitana de Fortaleza.

Esse quadro sofreu algumas modificações no que se refere ao êxodo, com a mudança de condições econômicas e a redução de pobreza a partir das políticas de transferência condicional de renda como o Bolsa-Família, políticas de crédito e os programas de aceleração de crescimento, todos do Governo Federal. Ainda assim, o fosso que separa o sertão rural das grandes metrópoles tende a ficar cada vez mais espaçado por essa lógica que orienta a política e não parece apresentar outros horizontes, senão pela reinvenção do planejamento (ALVES, 2012).

Chacon (2007) afirma que com a entrada de uma nova oligarquia “urbana”, o sertão é caracterizado como arcaico e atrasado e que, portanto, tem como única solução efetiva a transformação do espaço pelo progresso. Diz ele: “Assim, ao ser excluído o Sertão encontra sua nova posição de total subordinação, o que leva a uma lenta e progressiva desmobilização de sua organização produtiva, social e cultural” (CHACON, 2007, p. 102). Com o passar dos anos, essa visão de mundo foi se solidificando cada vez mais no imaginário ideológico e popular, e muitos dos termos relativos a esse espaço acabaram por tomar conotações pejorativas.

Esse processo de construção de sociedade para os jovens do sertão é mais complexo ainda, pois a “rurbanidade”, uma mistura de valores do campo e do urbano em um contexto de conflitos, ambiguidades e incertezas, faz com que o jovem viva uma contradição: o desejo de estar fora desse espaço versus os laços de pertencimento com território de origem (SILVA, 2004). A juventude é uma condição ontológica, como também uma ação consciente na direção do tornar-se jovem. Freire (2005) diz que não nascemos homens e mulheres, mas nos tornamos, *mutatis mutandis*, só atingimos essa condição de sujeito no esforço de sê-lo, a partir da nossa natureza e historicidade. Assim, o jovem se configura como tal porque se relaciona, porque age e porque se constrói, ou em outras palavras, se faz a partir da consciência e da atividade (VYGOTSKY, 1991).

Para compreender esses sujeitos, Velho (2006, p. 193) afirma que é necessário um mapeamento e análise dos “multipertencimentos de indivíduos”, em um

“processo que decorre no tempo, é dinâmico, transforma-se e se dá em múltiplos contextos socioculturais e níveis de realidade”, observando a rapidez e fluidez com que nossos padrões societários se fazem e se desfazem.

Quando pensamos nos programas para os jovens rurais, todos são frutos de parcerias interministeriais e a Secretaria Nacional de Juventude, com foco na inclusão produtiva, na capacitação para geração de renda e formação cidadã, mas apesar disso, ainda não produzem os efeitos esperados. A partir de estudos de Weisheimer (2013), percebemos que a pouca expansão e o desconhecimento dos programas se dão por uma questão multifatorial, dentre as quais destacamos a dificuldade de acesso à elas. Como os governos não planejam nem executam as políticas públicas de modo a chegar até a juventude rural, acabam por não permitir que esses jovens entrem em contato ou conheçam os projetos que lhes são destinados. A formação cidadã prevista nos programas governamentais, atrelada à renda e inclusão produtiva, é sinônimo de adequação para a vida adulta. Segundo o autor, “não é exagero dizer que os jovens rurais não gozam do direito à cidadania quando se trata de admiti-los como sujeitos ou atores políticos, com direito de participar das decisões que afetam sua vida e seu futuro” (idem, p. 23).

Além disso, esse tipo de programa é muito reducionista, quanto mais não compreenda que os “futuros agricultores serão cada vez mais pluriativos” (ABRAMOVAY, 2005, p. 1) e que, portanto, políticas voltadas para o desenvolvimento dessa juventude não podem se limitar à agricultura ou à fixação no campo de forma forçada; devendo em vez disso investir na “formulação de projetos inovadores que façam do meio rural, para eles, não uma fatalidade, mas uma opção de vida” (idem, p. 2).

Nesse contexto, os jovens acabam muitas vezes por associar o rural unicamente como um lugar de falta ou de menor oportunidade. Paulo (2013, p. 330) diz que essa percepção da juventude sobre a ruralidade não é fruto apenas da vivência nesse espaço, mas também de uma visão pautada pelo externo, seja pela mídia, seja pela própria escola, que “tem suas bases no processo de desenvolvimento cunhado no país desde a década de 1930, onde se opunha o rural (como o lugar de atraso) ao urbano (o lugar do progresso e da modernidade).” Entender esse processo é significativamente importante para a compreensão do desejo de permanência ou de saída que os jovens rurais apresentam e que é confirmada no êxodo ainda existente, ainda que diminuto (DALCIN; TROIAN, 2009).

Para Sposito e Carrano (2003, p. 37), o grande desafio reside na dificuldade de inscrever as políticas públicas de juventude “em uma pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista”, com a efetiva participação dos jovens como autores e atores desse modo de gestão a partir de suas formas de existência e expressão, superando a racionalidade instrumental inerente ao mundo da política institucional.

Essa superação, demarcada pela mudança do tipo de consciência, se dava pelo que Freire (2005) chamava de um ato de humanização. O autor afirmava que a humanização seria o caminho que os homens e mulheres deveriam escolher para se tornarem conscientes de si mesmo e, conseqüentemente, dos outros, ao refletir sobre a forma de atuar e de pensar, colocando essas reflexões em um movimento de libertação em comunhão, a partir também da necessidade dos demais. Dizia que tanto a humanização como seu oposto, a desumanização, “são possibilidades dos

homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão” (FREIRE, 2005, p. 48).

O referencial teórico metodológico utilizado foi o freiriano, pois se considerarmos que as funções psicológicas se apoiam nas experiências sociais (VYGOTSKY, 1991) e o desenvolvimento da consciência acontece invariavelmente na atividade social prática, somente em vivências coletivas, como nos Círculos de Cultura, seria possível conhecer o significado mais profundo da humanização desses jovens, mediatizados pelo mundo, aprendendo a dar nome ao próprio mundo, descobrir a própria palavra, em um convite permanente para a assunção de construtores de história (FREIRE, 2005).

Uma das primeiras questões apontadas pelos jovens durante a pesquisa é a percepção da educação, consubstanciada somente na escola, como um espaço de obrigações e de algo necessário à vida adulta. Castro (2012) aponta que aos jovens não é perguntado sobre o desejo de ir à escola. Sabe-se que o discurso vigente diz que, para ser bem-sucedido profissionalmente, o processo formal de educação é o principal caminho. Como afirma a autora: “Gostar de estudar, amar os professores e aprender com prazer parecem ser disposições subjetivas, embora ainda presentes, mas cada vez menos frequentes nas motivações que trazem e mantêm os jovens nas escolas” (CASTRO, 2012, p. 63) e, portanto, o desinteresse escolar acaba sendo um grande problema. Outra questão apontada é a de que na outra ponta da educação alguns professores não acreditam na prática educativa como prática libertadora, e essa despolitização acaba por ecoar na participação dos jovens.

Freire (1996) também discutiu essa questão quando propôs a formulação da Pedagogia da Autonomia, com a contextualização do saber e a intrínseca relação com a própria vida, afirmando que os educandos só descobrem motivações na aprendizagem se esses conteúdos forem permeados de sentidos e significados para a realidade presente ou futura. Nesse sentido, viver é constantemente se educar. Freire vai mais longe, quando afirma categoricamente que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, dizendo que é “não é na resignação mas na rebeldia (grifo do autor) em face das injustiças que nos afirmamos” (FREIRE, 1996, p. 78).

Outra questão presente durante esse processo de investigação é o êxodo de jovens. Mais de 835 mil jovens de 15 a 24 anos, entre 2000 e 2010, saíram de seus territórios de origem, em todo o país; número que se agrava quando ampliamos a faixa etária até os 29 anos. Essa saída é demarcada pela falta de acesso a bens culturais e a falta de autonomia produtiva e inserção no mercado de trabalho, que gera dificuldade de sustento econômico (DALCIN; TROIAN, 2009). No município, essa afirmação fica explícita quando se investiga as fontes de renda existentes. Os jovens saem em busca daquilo que não encontram na cidade e, com uma razão concreta, passam a buscar algo que julgam ser melhor do que a vida interiorana poderia oferecer.

Compreendemos que outros fatores, como autonomia, protagonismo, felicidade e sentimento de pertença, devem estar envolvidos nessa mensuração, mas se analisarmos as possibilidades de um grande centro urbano em termos de aquisição de bens e serviços, chega a ser desonesto compará-lo com uma cidade de pequeno porte.

Nesse sentido, a saída dos jovens não se trataria de um mero expulsionismo

determinista, mas sim um *atrativismo possibilista*, talvez mais recentemente marcado pelo não reconhecimento da diversidade dos tipos sociais da condição juvenil rural por parte das políticas públicas, assim como pela desatenção dos cientistas sociais, que poderiam promover uma maior visibilidade e mais ações diante dos problemas que atravessam essa juventude através de investigações (WEISHEIMER, 2013).

Em suas falas, os jovens trouxeram reproduções de discursos hegemônicos sobre si mesmos, principalmente qualificando ser jovem como uma fase onde não existem responsabilidades, marcada por atos inconsequentes, não ponderados, em um ciclo determinista, geracional e repetitivo. Severo (2010) em trabalho no qual discorre a respeito dos estudos históricos sobre a categoria juventude, aponta uma visão hegemônica do jovem como um sujeito que ainda não é integrado na sociedade, como um “período de moratória da infância para a vida adulta” (SEVERO, 2010, [s.p.]). Esse paradigma influencia as políticas públicas, que acabam por visar unicamente atender ao processo de integração dos jovens na vida adulta, e consequentemente ao sistema produtivo social.

Contudo, a partir dos Círculos de Cultura existe outra concepção de juventude que surge, a de uma categoria social com um potencial de intervenção e transformação da sociedade que é atravessada pelas buscas individualizadas de modos de ser e se realizar, que encontra barreiras na desatenção das políticas públicas locais para a juventude, especialmente as que fomentam um protagonismo juvenil, em um processo de confirmação e reforçamento da impossibilidade de inclusão social.

Importa pensar, portanto, em estratégias de interlocução da juventude e da educação, com a legitimação das vozes e demandas específicas dos jovens na busca de outro futuro possível.

CONSIDERANDO, SEM FINALIZAR

O caminhar indicado pela pedagogia crítica busca promover uma educação que seja plena de suas capacidades de reconhecimento da diferença, comprometida com a cultura de paz e com um modelo de vida sustentável. Tal proposta educacional será mais difícil de ser estabelecida se não vislumbrarmos, se não ousarmos uma utopia que signifique outro sistema econômico, político e social, que por sua vez seja formado pela simplicidade voluntária, pela quietude e por outras formas de racionalidades em um projeto pedagógico maior, no qual nos seja ensinado a acreditar e fazer outro mundo possível.

Dessa forma, perder a esperança na possibilidade de transformação social é a pior consequência criada pela ideologia neoliberal (JARES, 2005). Além disso, perder a fé no ser humano mina a base de qualquer possibilidade de convivência entre as pessoas. Todo esse quadro pode gerar atitudes como tendência ao conformismo, apatia ou a busca de salvação individual com o exagero do sentimento de competitividade. “Em suma, a esperança se constrói e se desenvolve em relação à luta, ao compromisso, à solidariedade e à alegria. Todos eles atuam de forma inter-re-

lacionada como aspas de um moinho de vento de Cervantes” (JARES, 2005, p.186).

Desta forma, a educação infantil para o povo Tremembé é percebida como um espaço de construção do ambiente educativo com a participação de educadores, família, crianças e da juventude de forma dialógica, afetiva, contextualizada e ética.

Isto possibilita que as crianças possam, além de entender o conteúdo programático, compreender a concepção de ser humano e de mundo do seu povo, que reflete nas especificidades de sua cultura. Neste modelo, o processo de ensino e aprendizagem é construído de maneira crítica e problematizadora, gerando reflexões das crianças sobre as influências impositivas à sua realidade e as transformações vivenciadas pelo povo Tremembé. Existe então a possibilidade de lutar por causas que são relevantes e essenciais para a constituição dos povos indígenas como a demarcação de terra, para compreender os trâmites legais e não serem explorados por pessoas desonestas.

Na sua mais ampla concepção, a educação é o campo do “que fazer” radical e conscientizador. Martin-Baró (1996, p. 7) afirma que “aceitar a conscientização como horizonte não exige tanto mudar o campo de trabalho, mas a perspectiva teórica e prática a partir da qual se trabalha”. Ou seja, assumir o desenvolvimento inclusivo daqueles que ao longo da história foram deixados de lado, através de práticas marginalizantes e opressivas, ressaltando o empoderamento e a libertação como resposta direta à destituição constante dos direitos básicos.

Os jovens, como um Ser Mais (FREIRE, 2005), têm condições de espriar suas asas em busca de outros horizontes. O que a sociedade pode e deve oferecer a eles através das instituições e movimentos sociais (no campo ou na cidade), é um projeto pedagógico crítico, respeitoso e libertador que seja fundado na reafirmação da identidade pessoal e social, como parte de um movimento de afirmação coletiva. Cabe à educação, para a infância indígena e para a juventude no semiárido, ser o lugar de fala, de formação cidadã e de fortalecimento da sociedade.

De tudo o que foi relacionado até agora no presente trabalho, enfatizamos que não seremos capazes de construir um caminho para uma educação realmente inclusiva sem cultivá-la no solo fértil da esperança e sem o compromisso ético com a transformação social guiados por uma fé intensa nos homens e mulheres. Ressaltamos as palavras de Freire (2000, p. 115): “Pra mim, a briga pela atualização do sonho, da utopia, da criticidade, da esperança é a briga pela recusa, que se funda na justa raiva e na ação político-ética eficaz, da negação do sonho e da esperança”.

Para tanto, se faz também necessário que os educadores se percebam como imprescindíveis nessa tarefa, entendendo que não há educação sem projeto de futuro e não há futuro sem que todos se movam utopicamente em sua direção, impulsionados pelo sentimento da esperança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. "Juventude rural: ampliando as oportunidades". *Raízes da Terra: parcerias para a construção de capital social no campo*. Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília – DF, ano 1, n. 1, abr. 2005. Disponível em: <www.creditofundiario.org.br/materiais/revista/artigos/artigo05.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ALVES, M. O. *Mercado, arame e Estado: recursos comuns e resistência em Lagoa dos Cavalos no sertão do Ceará*. 2012. 341 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ANTUNES, A. Ler e reler o mundo: construir "um outro mundo possível". *Revista UniFreire*, v. 2, n. 2, p. 36–47, dez. 2014.

CASTRO, L. R. "Entre a subordinação e a opressão: os jovens e as vicissitudes na escola". In: MAYROGA, C.; CASTRO, L. R.; PRADO, M. A. M. (org.). *Juventude e a experiência do político no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

CHACON, S. S.; BURZSTYN, M. "Ligações perigosas: proteção social e clientelismo no Semiárido Nordestino". *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 19, n. 1, p. 30–61, 2011.

CHACON, S. S. *O sertanejo e o caminho das águas: políticas públicas, modernidade e sustentabilidade no semiárido*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2007.

DALCIN, D.; TROIAN, A. "Jovem no meio rural: a dicotomia entre sair e permanecer: um estudo de caso". In: *Seminário Nacional Sociologia & Política UFPR*, I, 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: UFPR, 2009. Disponível em: <www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT7%20online/jovem-meio-rural-DioneiaDalcin.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014. Disponível em: <www.creditofundiario.org.br/materiais/revista/artigos/artigo05.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FREIRE, A. M. A. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo. UNESP, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

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

FROTA, A. M. M. C. "Diferentes concepções da infância e da adolescência: a impor-

tância da historicidade para sua construção". *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 7, nº. 1, p. 132-150, 2007.

LIMA, D. M. A. *Educação Ambiental Dialógica e Descolonialidade com Crianças Indígenas Tremembé: Vinculação Afetiva Pessoa-Ambiente na Escola Maria Venância*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014

MELIÀ, B. "Educação indígena na escola". *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 49, p. 1117, 1999.

MELO, L. A. *Entre se dizer e ser dito criança: significados e sentidos construídos pelas crianças acerca da ação de participação*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PAULO, M. A. L. "Juventudes rurais nos pequenos municípios do Nordeste do Brasil. Uma breve reflexão acerca do desenvolvimento rural". *JUBRA: territórios interculturais da juventude*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013.

PETROLA, D. A. F. *Política e Sustentabilidade: diálogos com jovens no sertão sobre participação*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável, Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2015.

SEVERO, M. S. "Direitos sociais dos jovens no Brasil: concepções e experiências". *Revista Segurança Urbana e Juventude*, v. 3, n. 2, 2010.

SILVA, V. *Sertão de jovens: antropologia e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. "Juventude e políticas públicas no Brasil". *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 16-39, 2003.

VELHO, G. "Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea". In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (org.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

VYGOSTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISHEIMER, N. "Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais". *DESidades*, v. 1, nº. 1, p. 22-27, dez. 2013.