

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: RELAÇÕES ENTRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A COMUNIDADE

Francisco Manoel Sousa Rodrigues¹, Prof^a Dr^a Cícera Alves Agostinho de Sá²

¹Licenciando em Letras – Língua Portuguesa pela FECLI/UECE,
francisco.manoel@aluno.uece.br

²Professora Assistente – Curso de Letras Português da FECLI/UECE,
cicera.agostinho@uece.br

RESUMO

O presente trabalho busca provocar uma discussão a respeito do lugar da *comunidade* dentro do processo de ensino-aprendizagem. Nele nos propomos a fazer um caminho metodológico observando e aprofundando questões que são basilares para a problemática que buscamos trabalhar. Inicialmente pensamos no conceito *comunidade*, através de estudos na área das Ciências Sociais e a partir disso traçamos uma relação dessa área com a escola, além do processo geral do saber. Para tal, utilizamos como referência Brandão (2012) e Freire (1987), a partir da abordagem teórica da educação popular e Lifschitz (2017) e Tonnies (1887), no que tange à área das Ciências Sociais a respeito dos estudos sobre a *comunidade*. Nesse contexto, discutimos como a *comunidade* se estabelece hoje, em tempos marcados pela consolidação da agenda neoliberal e imperialista e de desarticulação de processos e organizações coletivas.

INTRODUÇÃO

No princípio do processo de constituição da sociedade, em um cenário anterior ao ensino escolar, o processo de ensino dos menores era um dever da comunidade; podemos, pois, observar os processos pedagógicos que ocorreram sucessivamente, criados pelo homem no seu processo de evolução. O ato de aprender não estava ligado a uma pessoa específica, ou ainda a uma satisfação individual, mas *aprender*, pressupunha um compromisso da comunidade com o indivíduo, e do indivíduo com a comunidade.

Tais processos não podem ser vistos como apenas uma organização coletiva do ensino, ou – para alguns – uma forma “pouco desenvolvida” de ensinar, mas tal modelo de organização do trabalho educativo revela uma determinada consciência do que é *ensinar*, ou ainda, do que é *saber*.

Nesse contexto o saber e o ensino não são méritos concentrados nas mãos de poucos sábios, mas é *tesouro* da comunidade, não é “coisa” ou objeto detido por alguém, mas é valor que pertence ao coletivo, e por ser valor coletivo só essa comunidade é capaz de oferecer aos seus.

Porém, com o passar do tempo, em decorrência da supressão das comunidades tradicionais, especialmente das que estão abaixo da linha do Equador, e devido ao advento do capitalismo, e depois com a suas ramificações expropriatórias e exploratórias prefiguradas nos sistemas neoliberais, percebemos que essa profunda relação entre educação e comunidade foi sendo cada vez mais esquecida, de tal modo que hoje, experiências que saem da curva bancária e mercantil da educação, estão restritas a experiências utópicas isoladas e, quase sempre, descontinuadas.

Justamente por entender este processo como nocivo em determinados contextos, e arbitrariamente favorável a grupos específicos, que esta pesquisa se desenrola; a priori, com o objetivo de aprofundar a compreensão entre o processo educativo e a comunidade na qual os indivíduos então inseridos e, posteriormente, fazer uma análise dessa relação na atualidade e discutir de que forma tal relação desencontrou-se com o modelo de ensino hegemônico, além das consequências deste processo de afastamento.

Este trabalho parte dos princípios básicos da Educação Popular, sendo a base teórica da pesquisa o pensamento de Freire (1987) a respeito de um processo educacional que caminha na contramão da educação bancária, que, segundo ele, não leva o educando a um processo de emancipação, mas de alienação e de manutenção de sua posição dentro da pirâmide social; e de Brandão (2012), que no contexto da educação popular discorre acerca do saber da comunidade (pensamento sistematizado brevemente por ele no primeiro capítulo do seu livro *Educação Popular*). Este estudo contempla também a abordagem de Lifschitz (2017), a respeito das diversas abordagens do conceito *comunidade* no campo das Ciências Sociais.

As sessões que seguem após esta introdução, detêm-se a aprofundar a temática proposta para esta pesquisa. Na primeira sessão abordamos a relação entre a escola e a comunidade na qual está inserida, localizando o espaço desta dentro do processo de ensino e construção do saber; depois desta primeira abordagem trataremos na segunda sessão das formas de ruptura entre estes dois atores do processo de ensino-aprendizagem – escola e

comunidade/território – colocadas pelas pedagogias hegemônicas que caminham lado a lado das políticas neoliberais, bem como o resultado deste processo, que é o esvaziamento das comunidades e territórios (tradicionais, rurais e indígenas em sua maioria) e o “corte” dos vínculos afetivos e intelectuais do educando com seu povo.

Relações da *comunidade* com o processo de ensino a partir da Educação Popular

Inicialmente, é necessário nos questionarmos quanto ao que se quer dizer quando tratamos de *comunidade* ou ainda, *territórios*, pois são termos amplos e que possuem as mais diversas significações, a depender de qual viés político e ideológico que se tem, mas o que podemos afirmar é que o pensamento sobre a *comunidade*, e os estudos a respeito de seus processos de formação, consolidação, relação com o Estado e com os processos históricos da modernidade, é um tema que muito interessa ao campo das Ciências Sociais (Lifschitz, 2017)¹, e aqui tomamos a liberdade de estabelecer um vínculo com os estudos em torno da educação e do ensino.

Para determinados grupos, falar de *comunidade* pode parecer ilógico, dado os modelos de sociedade que temos hoje, ou ainda uma ideia ultrapassada de organização; não obstante, também existem grupos – e vale dizer que aqui trabalhamos em defesa desta abordagem – que enxergam na comunidade aquilo que imagina-se como o ideal para nossas organizações sociais, veem no processo de cooperação dos indivíduos a saída para tantas questões que nos parecem “insolucionáveis”

O sociólogo alemão Ferdinand Tonnies dedicou boa parte dos seus estudos a investigação do conceito *comunidade*, a fim de entendê-lo e observar seus desdobramentos de acordo com os movimentos do tecido histórico das sociedades. Tonnies (1887), estabelece uma diferenciação entre sociedade e comunidade, colocando a comunidade como o organismo puro, *orgânico*, enquanto a sociedade seria o organismo *mecânico*. A comunidade, em sua visão, trata-se de um *corpo*, tanto no seu sentido fisiológico, quanto no seu sentido existencial, ou seja, um corpo cujas partes funcionam de forma ordenada e harmônica, em que se processam as experiências do íntimo e do vivido (Tonnies, 1887, *apud* Lifschitz, 2017, p. 21).

¹ LIFSCHITZ, Javier Alejandro. *Comunidades tradicionais e neocomunidades*. Contra Capa, 2017.

Pensando no processo de ensino-aprendizagem, colocar a comunidade nesse lugar, onde são tecidas as vivências mais íntimas da existência, garante a ela um papel fundamental e a insere dentro dos diversos atores do processo educativo, haja vista que tais vivências e experiências estão na transversal do ensino, ou seja, perpassa todo o processo de construção do saber, dentro ou fora do espaço escolar.

Tal afirmação não é um senso comum e denota um posicionamento muito bem delimitado e específico do que é *educação*, ou ainda, o que é *saber*; e a partir das concepções levantadas neste processo de pesquisa entendemos que em um processo educativo em que a escola e a comunidade possuem uma íntima relação, não cabe pensar a educação de forma bancária, como nos sinaliza Freire (1987, p. 33)², onde os conteúdos do saber são apenas objetos, depositados pelo professor – figura culta e central, detentora máxima do conhecimento – nos alunos – indivíduos desprovidos desse saber, de fato (por etimologia) sem “luz”, obscurecidos pelo não saber – de maneira mecânica, irrefletida, acrítica e descontextualizada.

Quando nos propomos a investigar as relações entre o saber escolar e a comunidade em que está inserida, não podemos nos reportar a qualquer conceito de *comunidade*, tampouco a qualquer conceito de *saber*, pois ambos estão intimamente ligados e é justamente a perspectiva que se tem a respeito do ensino, que vai ditar de que forma o processo de ensino vai se relacionar (ou não) com a comunidade.

Traçando um caminho histórico, podemos perceber que a dissociação entre o processo geral do saber e a comunidade é um processo muito novo e próprio do nosso tempo, haja vista que na caminhada evolutiva dos seres humanos, ensinar e aprender estão sempre inseridos numa relação quase que ontológica com a comunidade. Brandão (2012, p. 24), nos ajuda ao representar o seguinte processo:

Durante quase toda a história social da humanidade a prática pedagógica existiu sempre, mas imersa em outras práticas sociais anteriores. Imersa no trabalho: durante as atividades de caça, pesca e coleta, depois, de agricultura e pastoreio, de artesanato e construção. Ali os mais velhos fazem e ensinam e os mais moços observam, repetem e aprendem. Imersa no ritual: seja no enterro de um morto (os homens do paleolítico superior já faziam isto com todo o cuidado), num rito de iniciação, ou em outra qualquer celebração coletiva, as pessoas cantam, dançam e representam, e tudo o que fazem não apenas *celebra*, mas *ensina* (Brandão, 2012, p. 24).

² FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17º ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987

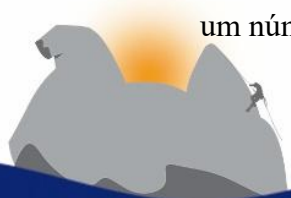
Tal colocação do autor nos ajuda a compreender o que queremos dizer quando falamos de uma relação entre a escola (ou o saber escolar) e a comunidade. Falamos de um processo de ensino-aprendizagem, onde o educando possa receber e construir os saberes coletivamente produzidos pelo conjunto dos seres humanos em diálogo com o seu lugar no mundo, com as pessoas da sua terra, com as tradições e saberes que constituem e permeiam a existência do seu lugar.

Nesse sentido, a transmissão do saber deixa de estar restrita a sala de aula, ou ainda ao pragmatismo curricular, fazendo-se presente também na interação desse indivíduo com o seu povo e a sua cultura, num processo de enriquecimento desse povo e dessa cultura e de formação humana, profissional e cultural do indivíduo.

Vejamos um exemplo bem prático do que queremos dizer: numa comunidade A existem diversos engenhos de cana-de-açúcar, estruturas ativas, que funcionam e produzem produtos a partir do processamento artesanal da cana; numa aula de história, por exemplo, sobre o Brasil colônia e o protagonismo do açúcar na nossa história, é imprescindível que se pense qual relação pode existir entre as culturas de cana do Brasil colônia com as culturas de cana que existem na comunidade, e isso precisa ir além do óbvio, além de uma simples visita a um engenho, mas os saberes que envolvem o cultivo da cana, seu papel na economia local e seu processo de chegada na comunidade devem compor uma base histórica para o estudo do conteúdo curricular que trabalha o papel do açúcar na história do Brasil colônia.

É esse o processo de contextualização que devemos buscar fomentar nos nossos espaços de atuação pedagógica, explorando a relação do ensino com a vida da comunidade, nesta perspectiva já nos falava Brandão (2012, p. 25), “[...] enquanto o trabalho produtivo não se dividiu socialmente e um poder comunitário não se separou da vida social, também o saber necessário não teria existido separado da própria vida”. Dessa forma, percebemos que tal ruptura entre esses dois atores do ensino – escola e comunidade – é criado, já que não realiza nas raízes do nosso processo de formação humana, pois nele aprender e ensinar é um exercício que insere cada vez mais educando e educador na vida da comunidade e nas diversas realidades que lhe cercam.

Porém ainda encontramos grande resistência por parte de alguns profissionais – em um número bem alarmante, inclusive – que insistem em categorizar essa forma de ensinar



uma atividade pedagógica de pouco valor, supérfluo, que desfoca do que é “principal”, e que ainda, muitas vezes, abordam tais métodos de ensino contextualizados e que vão na contramão da educação alienante de forma satírica e/ou desdenhosa.

Tal processo acontece devido, principalmente, ao processo de ascensão das pedagogias neoliberais, que desvia o olhar desta relação intrínseca, fitando nossa atenção num apelo a individualidade e a tal “liberdade de fazer o próprio caminho”. Ora, numa realidade em que tudo o que se precisa para alcançar “sucesso” é de si mesmo e mais ninguém, não pode existir interesse em organizar e educar tais indivíduos de maneira coletiva, inserida no seu território e consciente dele, fazer isso fortalece movimentos de emancipação, que potencializam a percepção dos explorados para perceberem o seu processo de exploração por parte dos que ocupam os setores mais altos e governam este sistema político e social. Isso acontece em virtude de não constituir interesses dos sujeitos que mobilizam todas as estruturas que estão aos seus serviços para sufocar e reprimir atividades que favoreçam os explorados outra forma de ver e ler o mundo. É esse esquema, que tem se tornado um projeto de poder, que discutiremos a partir de agora.

Algumas rupturas: hegemonia neoliberal e afastamento do aluno da sua comunidade ou territórios

Realizamos até aqui a estruturação de um caminho que relaciona a escola – o processo geral do saber – com a *comunidade*, e a partir daqui vamos observar como essa relação foi perdida e o que ela significa, entendendo quem são os beneficiados por essa ruptura e quais fragilidade são criadas tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto na própria comunidade.

Tratamos até agora sobre como a relação do *saber* com a *vida* acompanhou os processos pedagógicos que constituíram a evolução humana, mas em um dado momento houve uma separação, ergueu-se um muro entre a escola e a comunidade, e isso muito nos inquieta e nos questiona. Afinal como esse processo se deu? O que se almeja com tal separação?

Percebemos que em um dado momento da história ocorre uma certa virada de chave, que se inicia no processo de *divisão do saber*. Tal fenômeno é descrito por Brandão (2012, p. 30), da seguinte forma:

No interior disto a quem damos o nome de civilização — um produto do trigo, do arroz e do milho — a cidade criou a *escola*. Primeiro como um lugar nos templos onde eram educados nobres e sacerdotes, também escribas e legisladores; depois, pouco a pouco, como um lugar separado para o puro exercício do ensino, a educação encontra nela e nos sistemas que gera, pela primeira vez, a possibilidade de separar-se das outras práticas sociais em que esteve sempre imersa e tornar-se *educação*.

A partir dessa citação, fortalece-se a concepção própria do autor que trata desse processo social da divisão do saber e dele depreende outro processo: o de transformação do *saber* em *educação*. Para nossa pesquisa é isto que nos interessa, pois é nesse processo de separação e de contenção do saber a um espaço restrito que nasce o processo de ruptura entre a escola (ou o processo de educação) e a *comunidade*, de que estamos falando.

É a partir da concepção da educação como prática que encontra seu fim em si mesma que teremos um processo de transmissão do saber que sai do espaço comum da comunidade e entra em um outro, este mais restrito, encapsulado e determinado por outros fatores sociais, ou seja, o *saber da comunidade* torna-se *educação escolar* (Ibidem, p. 29)

Quando abordamos tal concepção não temos o propósito de nos opor à instituição escolar, visto que acreditamos fielmente nela e é justamente por isso que não nos contentamos que ela seja hoje um aparelho de segregação de classes, que não esteja fechada em si mesma numa dinâmica autorreferencial, que exclui do seu âmbito aquilo que lhe constituiu, o *saber comum*, proveniente da *comunidade*.

Retornando a discussão a respeito do processo histórico de separação da educação e da comunidade, é válido que retornemos a uma concepção para aprofundá-la, visto que no processo de separação e divisão do saber, e conversão desse saber em ensino escolar, a *educação encontra seu fim em si mesma*. Tal afirmativa pode parecer uma percepção óbvia e até muito comum, mas diversos são os atravessamentos desta perspectiva.

Nesse contexto, percebendo o processo pedagógico das primeiras civilizações, o *saber*, sempre associado à prática social do indivíduo, nem o ato de *aprender* está ligado apenas a um mérito pessoal do aprendiz, mas lhe confere responsabilidades e uma função dentro da sua comunidade. Hoje, temos uma dissociação de ensinar ou ainda aprender, retido no campo da individualidade; ainda é custoso tanto para educadores quanto para educandos, em qualquer esfera do ensino, enxergar o que ensina ou que aprende dentro de uma prática social, um lugar na comunidade. Isso é uma das decorrências de se afirmar que a educação

encontra seu fim em si mesma; quando abrimo-nos a uma outra concepção de *saber*, de *ensinar*, de *educação*, vemos que na verdade a educação não pode ter seu fim em si mesma. Se ela não mobiliza um processo de emancipador, que provoca no educando um movimento de inserção crítica dentro da sua realidade, se ela não induz a um ímpeto de transformação, passa a ter uma roupagem puramente tecnocrata.

É esse o processo que as pedagogias neoliberais vêm tentando colocar para nós, a partir de uma hiper valorização do saber técnico e científico – erudito – e uma verdadeira rechaça ao saber popular, separando cada vez mais o educando do seu contexto de ensino, podando suas relações com o seu lugar e o incentivando cada vez mais a buscar caminhos individualistas, fortalecido pelo discurso de não depender de ninguém, apresentado pelo sistema como um lema de vida.

Tal processo é reforçado e ganha corpo a partir do momento que uma agenda neoliberal é produzida com um destino certo: os países subdesenvolvidos da América do Sul, de modo que o Acordo de Washington introduz um modelo de gestão política tido como ideal, processos como disciplina fiscal, reordenamento nas prioridades dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração de investimentos diretos estrangeiros e privatização de empresas estatais dentre outras tornam-se palavras de ordem nesse novo modelo econômico baseado na concentração de riquezas por parte dos grandes bilionários e a exploração desmedida dos trabalhadores (Fargoni, 2023)³

Por que abordar esse problema numa pesquisa sobre educação e comunidade? Como já bem sabemos, no Brasil, a agenda neoliberal não está restrita aos modelos econômicos, impactando fortemente na educação brasileira, em que encontrou contexto favorável à instalação de um modelo de ensino bancário, onde não existe diálogo com as realidades humanas vividas, com as culturas e tradições que criam e recriam o indivíduo e sua comunidade e/ou povo. Evidencia esse processo, Fargoni (2023, p. 6):

A educação no Brasil não escapou da lógica do neoliberalismo introduzida na América Latina - da educação infantil à educação superior, todos os níveis apresentaram mudanças na estrutura organizacional e curricular após a reforma do aparelho do Estado. Para além da terceirização irrestrita, em todo segmento

³ FARGONI, Everton Henrique Eleutério; ZACARIAS, Mayna; JÚNIOR, João dos Reis Silva. Notas teóricas sobre educação, ciência e neoliberalismo no Brasil. **Educação On-line**, v. 18, n. 42, p. e231804-e231804, 2023.

educacional brasileiro, nota-se, desde a década de 1990, a expansão da precarização estrutural da escola (Fergoni 2023, p. 6).

Percebemos que o que hoje existe, é na verdade um novo modelo tecnocrata e alienante, como os que vimos na história da educação há um tempo atrás, só que com uma nova roupagem, mais creditável para o nosso tempo, mas ainda continua a ser um processo de ensino alienante e que não permite a organização dos indivíduos.

Nessa perspectiva os conteúdos trabalhados fora do seu contexto real e sem uma função social bem definida, ocupa um lugar de *superposição*, para além da realidade, afastado de um movimento de transformação. Freire (1974, p. 95) já nos falava em *Pedagogia do Oprimido*, que quando tais conteúdos ocupam esse lugar, o aluno não desenvolve uma consciência (transitivo) crítica, mas favorece a consolidação de uma consciência ingênua, passível de massificação e instrumentalização.

Justamente esse processo de massificação que percebemos quando o individuo perde seu vínculo com a comunidade, ou ainda nem chega a desenvolvê-lo; quando não se tem uma raiz que o articule a um povo, a uma cultura, a uma identidade. Essa pessoa não pode desenvolver critérios sólidos de relação, nem possuir uma visão de mundo ampliada ou uma visão de mundo – como epistemologia – bem consolidadas. Por esse motivo é que os novos modelos pedagógicos diretamente atravessados pela agenda neoliberal promovem tanto essa ruptura do educando com o seu povo, com o seu lugar, não dando espaço para que a tradição e a cultura, que forma e humaniza aquela comunidade, penetre no campo restrito e alienantemente técnico.

Tais processos não são feitos declaradamente, disso temos consciência, mas sabemos que este é o pano de fundo dos discursos veiculados nos espaços pedagógicos que incentivam e estimulam o educando a entrar num processo de individualizar, passar a enxergar apenas a si mesmo e internalizar que o seu “futuro” só de si mesmo. Tais narrativas funcionam perfeitamente como estímulo para que se desacredite cada vez mais dos processos coletivos e comunitários.

Podemos tratar também do afastamento real do estudante do seu território. Pouquíssimas são as comunidades que possuem escolas que atendem todas as etapas da formação básica, o que leva o aluno – na grande maioria das vezes do meio rural – a sair



do seu lugar de origem para buscar a educação no centro urbano. Tal processo pode parecer tranquilo e até “normal”, mas o que significa concentrar as escolas – que oferecem ensino médio, por exemplo – estritamente nas cidades? Será que isso não indica um processo gradual de esvaziamento do espaço rural?

Mas diante dessas problematizações podemos apontar saídas sérias e reais que já existem e que conseguiram dirimir essa problemática, como as Escolas Família Agrícola (EFAs) e as Escolas do Campo, que possuem um movimento pedagógico contra hegemônico⁴, e que, para nós, configuram-se como uma saída e uma esperança diante de um sistema político e educacional, que se revela da forma como apresentamos.

Roseli Caldart, pedagoga e doutora em Educação, dedicou boa parte da sua carreira a pesquisar sobre essa forma de ensinar, a Pedagogia do Movimento, que em suas palavras,

Põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em sua dinâmica (organicidade) diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento (Caldart, 2000, p. 210).

A *Pedagogia do Movimento*, figura como aquilo que almejamos, uma forma de ensinar que esteja enraizada na dinâmica coletiva da *comunidade*, que coloca o educando num movimento de relação com o seu lugar, com a sua história e, de maneira central, com os conteúdos produzidos pelos seres humanos no seu processo de formação, que é o que chamamos de curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, podemos dizer que hoje temos um conceito de *comunidade* diverso e plástico, por entendermos que os processos de formação comunitária existem para além do contexto geográfico, mas leva em consideração também sentidos, as experiências coletivas e outros processos humanos, como disse Lifschitz (2017, p. 22), podemos pensar

⁴ Em sua maioria as EFAs e Escolas do campo estão dentro dos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). As escolas e o movimento possuem uma pedagogia própria, a já conhecida *Pedagogia do Movimento*.

[...] outras formas comunitárias em que a unidade afetiva está associada a outras dimensões objetivas, como a *comunidade de lugar*, que se define por referência a um território compartilhado, por um mesmo grupo de famílias ou de pessoas próximas através de gerações, e por redes de vizinhança. Esta delimitação da comunidade como *comunidade de sangue* e de *lugar*, isto é, como redes de parentesco, vizinhança e territorialidade, é geralmente o aspecto mais destacado do conceito de comunidade (Lifschitz, 2017, p. 22).

Dessa forma, entendendo o conceito *comunidade*, partimos para sua relação com o ato de ensinar e aprender, que também exprime uma concepção própria de *educação*, de *ensinar* e de *aprender*.

Um processo de ensino que dialoga com seu espaço, sua cultura seu povo jamais poderá basear-se em métodos bancários e tecnicistas, considerando a integralidade do processo de ensino abrem-se a processos pedagógicos que geram inserção no território/comunidade e clareza (tanto do educador quanto do educando) a respeito da função social do que se ensina e do que se aprende.

Com este trabalho defendemos que num tempo de ofensiva das agendas neoliberais e imperialistas, fomentar um ensino de relação, que seja efetivamente integral – educando, conteúdos e realidade/mundo – e que ofereça aos indivíduos oportunidades de se organizar coletivamente parece-nos um ato de resistência. Com esta pesquisa temos a noção de que é urgente pensar num espaço escolar de verdadeira relação, não de mero depósito de conteúdos fora de contexto, mas integrados às distintas realidades que permeiam suas vidas e a vida da sua comunidade.

Por fim, através desta pesquisa reafirmamos nossa credibilidade na Escola como um espaço privilegiado de mobilização e desenvolvimento do *saber*, reforçando nosso compromisso com ela e com a sua defesa, diante das investidas constantes dos esquemas de dominação e alienação encampados pela agenda neoliberal. Também investimos neste estudo na certeza de que a saída para a barbárie declarada que vivenciamos hoje é o *coletivo*. Sem a comunidade não haverá saída.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular?* São Paulo: Brasiliense, 2012.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FARGONI, Everton Henrique Eleutério; ZACARIAS, Mayna; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Notas teóricas sobre educação, ciência e neoliberalismo no Brasil. *Educação Online*, v. 18, n. 42, p. e231804–e231804, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIFSCHITZ, Javier Alejandro. *Comunidades tradicionais e neocomunidades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2017.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Pós-Graduação em Pedagogia